



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**PERCURSO HISTÓRICO DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE: *LUGAR* DE FORMAÇÃO PARA O MAGISTÉRIO SUPERIOR?**

**NÍVIA MARIA DE VASCONCELLOS COUTO DÓREA**

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)**

**2019**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**PERCURSO HISTÓRICO DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO***  
***SENSU* DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE: *LUGAR* DE FORMAÇÃO**  
**PARA O MAGISTÉRIO SUPERIOR?**

**NÍVIA MARIA DE VASCONCELLOS COUTO DÓREA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> **Silvana Aparecida Bretas**

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)**

**2019**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

D695p	<p>Dórea, Nívia Maria de Vasconcellos Couto</p> <p>Percorso histórico dos cursos de pós-graduação strictu sensu da Universidade Federal de Sergipe : lugar de formação para o magistério superior? / Nívia Maria de Vasconcellos Couto Dórea ; orientadora Silvana Aparecida Bretas. – São Cristóvão, SE, 2019. 169 f. : il.</p> <p>Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2019.</p> <p>1. Educação – História - Sergipe. 2. Educação superior. 3. Educação – Estudo e ensino (Pos-graduação). 4. Universidade Federal de Sergipe – Pós-graduação. I. Bretas, Silvana Aparecida, orient. II. Título.</p> <p>CDU 378.046-021.68(813.7)(091)</p>
-------	---



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E  
PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO



NIVIA MARIA DE VASCONCELLOS COUTO DOREA

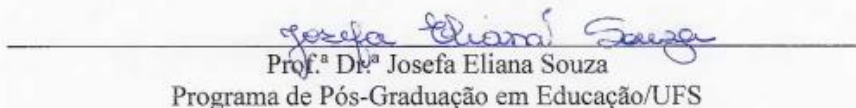
PERCURSO HISTÓRICO DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO  
STRICTO SENSU DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE:  
LUGAR DE FORMAÇÃO PARA O MAGISTÉRIO SUPERIOR?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe e aprovada pela Banca Examinadora.

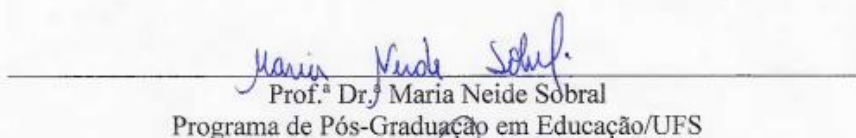
Aprovada em: 28. 02. 2019



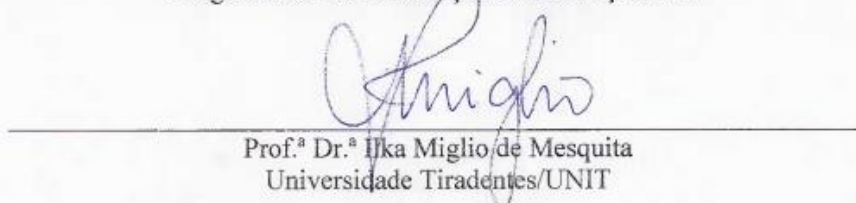
Prof.ª Dr.ª Silvana Aparecida Bretas (Orientadora)  
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS



Prof.ª Dr.ª Josefa Eliana Souza  
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS



Prof.ª Dr.ª Maria Neide Sobral  
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS



Prof.ª Dr.ª Ilka Miglio de Mesquita  
Universidade Tiradentes/UNIT

SÃO CRISTÓVÃO (SE)  
2019

## AGRADECIMENTOS

*A Deus, por me fortalecer e me conduzir nesta caminhada! A Ti Senhor, toda honra e toda glória;*

*A Nossa Senhora, querida mãe de Jesus e nossa mãe, agradeço por toda proteção;*

*Aos meus pais, Neide Maria e Ailton Couto (in memoriam), gratidão pela vida e pela boa criação que me proporcionaram;*

*Às minhas filhas, Nicole Letícia e Aléxia Vitória, por serem sinônimo de amor, alegria e ternura na minha vida. Por vocês, para vocês, e com vocês enfrento os mais difíceis desafios. Obrigada por me lembrar de que ser mãe é o meu papel mais importante;*

*Ao meu esposo, Alex Dórea, por ter permanecido ao meu lado, pelo carinho, pela generosidade, e pela compreensão que tornou possível, em todos os sentidos, a viabilidade e concretização dessa etapa em minha caminhada profissional;*

*Aos meus irmãos, Epaminondas Couto e Neilton Couto, por torcerem sempre por mim, estarem ao meu lado, e fazerem parte dos momentos mais especiais de minha vida;*

*À minha prima-irmã, Ana Paula Couto, pela amizade, pelo incansável apoio, pelo cuidado, e por ter sido mãe das minhas filhas;*

*Aos meus familiares, por se fazerem presentes na minha vida e fazerem parte da minha história;*

*À minha orientadora, Prof. Dr<sup>a</sup> Silvana Bretas, um agradecimento carinhoso por me “adotar” nessa importante tarefa de orientação, e por todos os momentos de paciência, compreensão, confiança e competência;*

*Aos professores doutores, Bernard Charlot, Ilka Miglio de Mesquita, Josefa Eliana Souza, Maria Neide Sobral, e Marizete Lucini, pela disponibilidade, e pelas inestimáveis sugestões e comentários críticos que muito contribuíram para a melhoria dessa dissertação;*

*Aos professores do PPGED, pelo conhecimento compartilhado;*

*A todas (os) professoras (es) que tive, o meu eterno respeito e admiração. Vocês são as molas que impulsionam o mundo;*

*Aos colegas de Mestrado, pelos momentos de aprendizado, preocupações e superações, em especial, Marjorie Maia, Thamisa Sejanny, e Lucineide Oliveira, pela amizade, motivação, e convívio mais próximo;*

*À Universidade Federal de Sergipe (UFS), pela estrutura e qualidade de ensino ofertados;*

*Aos funcionários do PPGED, pela dedicação, simpatia e presteza com que sempre me atenderam;*

*À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro e fomento à pesquisa;*

*À cidade de Aracaju, pelo acolhimento e por se tornar meu segundo lar;*

*A todos, que de forma direta e indireta contribuíram para a realização desta pesquisa, minha profunda gratidão.*

*"(...) Ele me ensinou quase tudo o que sei: não só o tesouro oculto nas páginas de cada livro fechado, não só a maravilha de cada pequena ou grande descoberta, não só a comunhão com autores e leitores, mas a sabedoria da vida cotidiana."*

*"(...) Esse é o verdadeiro mestre: o que não castiga mas impele, o que não doutrina mas desperta a curiosidade e a acompanha, o que não impõe mas seduz, o que não quer ser modelo nem exemplo mas companheiro de jornada (...)"*

*Lembro-me dele – Lia Luft*

## RESUMO

As formulações acadêmicas e legais para a formação de professores da educação superior através da pós-graduação *stricto sensu* da Universidade Federal de Sergipe – UFS, no contexto macro da pós-graduação brasileira, configura-se como objeto de estudo da presente dissertação. Nossa perspectiva é seu percurso histórico de constituição como o nível mais elevado do ensino superior brasileiro, configurada como possível *lugar* de formação para o magistério superior. Para tanto, esse trabalho tem como objetivo analisar, do ponto de vista histórico, qual o lugar da formação docente nos cursos de pós-graduação da UFS. No sentido de apoiar os objetivos gerais, temos como objetivos específicos: descrever o processo de emergência e trajetória dos programas de pós-graduação da UFS; evidenciar se esses programas se constituem como *lugar* de formação para o magistério superior; e caracterizar os elementos indicativos dessa formação. Para facilitar a teorização da pesquisa, e atribuir um significado contextual à análise de conteúdo, escolhemos os termos *espaço*, *lugar* e *território*. As universidades através dos seus cursos de pós-graduação *stricto sensu*, se constituem como *espaços* que garantem a possibilidade de formação para o magistério superior, mas não garantem sua concretização, ou seja, não garantem ser um *lugar* onde de fato, a formação aconteça, e aqui surge a investigação desse trabalho. Assim, estabelecemos como critério de seleção os 43 programas acadêmicos de pós-graduação da Fundação Universidade Federal de Sergipe – FUFSE, que foram avaliados pela CAPES no quadriênio 2013-2016. O método de abordagem é de pesquisa quanti-qualitativa, exploratória, com o recurso metodológico da análise de conteúdo, onde os dados coletados serão oriundos de análise bibliográfica e documental. O material de análise faz parte dos documentos oficiais dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da Universidade Federal de Sergipe – UFS, dos documentos de avaliação da CAPES, dos dados do INEP, bem como, de legislações específicas que tratam dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. A pesquisa demonstrou que mais da metade dos programas da UFS contemplam em seus objetivos a formação para o magistério superior, e já que possuem essa finalidade, pode-se dizer que se constituem como *lugares* de formação docente. Porém quando analisamos outros elementos indicativos de formação, constatamos que 63% destes não possuem disciplinas, nem atividades obrigatórias na integralização dos estudos como condição para titulação de seus discentes, o que nos leva a questionar qual a concepção de formação docente para esses programas, e de que forma ela é efetivamente realizada pelos mesmos. O oferecimento de pelo menos uma disciplina ou atividade de cunho didático-pedagógico de modo obrigatório, só foi comprovado em metade dos cursos de doutorado, e em 37,5% dos cursos de mestrado, fazendo destes, possíveis *territórios* de formação, já que a obrigatoriedade de realização desses componentes evidencia uma presunção de autoridade. Foi evidenciado também que apenas 25% dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFS, em seus percursos históricos, avançaram em seus componentes curriculares, no que diz respeito à formação pedagógica para o magistério superior, desde que foram criados.

**Palavras-chave:** História da pós-graduação. Formação docente. Magistério superior. Pós-graduação *stricto sensu*.



## ABSTRACT

The academic and legal formulations for the training of higher education teachers through the *stricto sensu* post-graduate course of the Federal University of Sergipe - UFS, in the macro context of the Brazilian postgraduate course, is an object of study of this dissertation. Our perspective is its historic course of constitution as the highest level of Brazilian higher education, configured as a possible place of formation for the higher teaching. Therefore, this work aims to analyze, from a historical point of view, the *place* of teacher training in UFS postgraduate courses. In order to support the general objectives, we have specific objectives: to describe the emergency process and trajectory of UFS graduate programs; to show if these programs constitute a *place* of formation for the higher teaching; and characterize the elements indicative of this formation. To facilitate the theorization of research, and to assign contextual meaning to content analysis, we choose the terms *space*, *place*, and *territory*. Universities, through their *stricto sensu* postgraduate courses, constitute *spaces* that guarantee the possibility of formation for the higher teaching profession, but do not guarantee their concretization, that is, they do not guarantee to be a *place* where, in fact, the formation happens, and here arises the investigation of this work. Thus, we established as a selection criterion the 43 graduate programs of the Federal University of Sergipe Foundation - FUFSE, which were evaluated by CAPES in the quadrennium 2013-2016. The method of approach is quantitative-qualitative, exploratory, with the methodological resource of content analysis, where the data collected will come from bibliographic and documentary analysis. The analysis material is part of the official documents of the *stricto sensu* graduate programs of the Federal University of Sergipe - UFS, the CAPES assessment documents, the INEP data, as well as specific legislation dealing with post- graduation course in Brazil. The research showed that more than half of the programs of the UFS contemplate in their objectives the formation for the higher teaching, and since they have this purpose, they can be said that they constitute as *places* of teacher training. However, when we analyzed other elements indicative of formation, we found that 63% of these do not have subjects or obligatory activities in the completion of the studies as a condition for titling their students, which leads us to question the conception of teacher training for these programs, and in what way it is effectively carried out by them. The offer of at least one didactic-pedagogical discipline or activity in a mandatory way, was only proven in half of the doctoral courses, and in 37.5% of the masters courses, making them possible training *territories*, since the of these components evidences a presumption of authority. It was also evidenced that only 25% of UFS '*stricto sensu* postgraduate programs, in their historical pathways, have advanced in their curricular components, as far as pedagogical training for the higher teaching is concerned, since they were created.

**Keywords:** Postgraduate history. Teacher training. Higher Magisterium. Post-graduation *stricto sensu*.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### GRÁFICOS

Gráfico 01 - Objetivos dos programas.....	83
Gráfico 02 - Distribuição dos Programas por Área do Conhecimento.....	84
Gráfico 03 - Relação entre o Total de Programas e os Programas Selecionados com o objetivo de formação docente por Área do Conhecimento.....	85
Gráfico 04 - Modalidade de Estágio Docente nos Doutorados da UFS.....	117
Gráfico 05 - Modalidade de Estágio Docente nos Mestrados da UFS.....	117
Gráfico 06 - Oferta de disciplinas pedagógicas pelos PPG-UFS.....	123
Gráfico 07 - Carga horária e número de créditos das disciplinas didático-pedagógicas.....	134
Gráfico 08 - Variação nos percentuais da carga horária das disciplinas e atividades pedagógicas obrigatórias – PPGCAS.....	138
Gráfico 09 - Variação nos percentuais da carga horária das disciplinas e atividades pedagógicas obrigatórias – PPGCF – Doutorado.....	139
Gráfico 10 - Variação nos percentuais da carga horária das disciplinas e atividades pedagógicas obrigatórias – PPGCF – Mestrado.....	140
Gráfico 11 - Variação nos percentuais da carga horária das disciplinas e atividades pedagógicas obrigatórias – PPGCS – Doutorado.....	142
Gráfico 12 - Variação nos percentuais da carga horária das disciplinas e atividades pedagógicas obrigatórias – PPGCS – Mestrado.....	144
Gráfico 13 - Variação nos percentuais da carga horária das disciplinas e atividades pedagógicas obrigatórias – PPGEN.....	145
Gráfico 14 - Variação nos percentuais da carga horária das disciplinas e atividades pedagógicas obrigatórias – PPGL – Mestrado.....	146
Gráfico 15 - Variação nos percentuais da carga horária das disciplinas e atividades pedagógicas obrigatórias – PROBP.....	149
Gráfico 16 - Variação nos percentuais da carga horária das disciplinas e atividades pedagógicas obrigatórias – PRODIR.....	151
Gráfico 17 - Variação nos percentuais da carga horária das disciplinas e atividades pedagógicas obrigatórias – PRODONTO.....	152
Gráfico 18 - Variação nos percentuais da carga horária das disciplinas e atividades pedagógicas obrigatórias – PROPADM.....	154

## QUADROS

Quadro 01 - Evolução do número de cursos de Mestrado e Doutorado da UFS (2004 – 2018).....	65
Quadro 02 – Emergência dos cursos acadêmicos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> da UFS.....	66
Quadro 03 - Programas acadêmicos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> da UFS que obtiveram aumento de conceito na última avaliação CAPES.....	73
Quadro 04 - Descrições contidas nos objetivos dos programas que mencionam explicitamente a formação do professor universitário.....	79
Quadro 05 - Descrições contidas nos objetivos dos programas que não mencionam explicitamente a formação do professor universitário.....	81
Quadro 06 - Descrição das Áreas de Concentração dos programas acadêmicos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> da UFS.....	110
Quadro 07 - Descrição das Linhas de Pesquisa dos programas acadêmicos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> da UFS.....	111
Quadro 08 - Descrição dos Projetos de Pesquisa encontrados nos programas acadêmicos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> da UFS, relacionados à Educação.....	114
Quadro 09 - Lista de programas por modalidade de estágio.....	118
Quadro 10 - Disciplinas oferecidas pelos programas.....	125
Quadro 11 - Ementa das disciplinas pedagógicas.....	125
Quadro 12 - Relação entre disciplinas e estágio presentes nos componentes curriculares.....	128
Quadro 13 - Áreas de titulação dos docentes que ministram as disciplinas pedagógicas.....	131

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 01 - Sequência histórica de avaliações da CAPES.....	75
---	----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONEPE	Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão
COPGD	Coordenação de Pós-Graduação
CPG	Comissão de Pós-Graduação
DAAPG	Divisão de Avaliação e Acompanhamento da Pós-Graduação
DCRA	Divisão de Controle e Registro Acadêmico da Pós-Graduação
DDMA	Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FUFSE	Fundação Universidade Federal de Sergipe
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ITA	Instituto Tecnológico da Aeronáutica
LDB	Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCTIC	Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicações
MEC	Ministério de Educação e Cultura
NPGEICIMA	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática
NPGEFI	Programa de Pós-Graduação em Física
NUPEC	Programa Acadêmico de Pós-Graduação em Economia
P2CEM	Programa de Pós-Graduação em Ciência e Engenharia de Materiais
PBDCT	Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
PEQ	Programa de Pós-Graduação em Engenharia Química
PGAB	Programa de Pós-Graduação em Geociências e Análise de Bacias
PICD	Programa Institucional de Capacitação Docente
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPG	Programa Nacional de Pós-Graduação
POSGRAP	Pró-reitora de Pós-Graduação e Pesquisa
PPEC	Programa de Pós-Graduação em Ecologia

PPGA	Programa de Pós-Graduação em Antropologia
PPGAGRI	Programa de Pós-Graduação em Agricultura e Biodiversidade
PPGCAS	Programa de Pós-Graduação em Ciências Aplicadas à Saúde
PPGCF	Programa de Pós-Graduação em Ciências Farmacêuticas
PPGCINE	Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Cinema
PPGCNUT	Programa de Pós-Graduação em Ciências da Nutrição
PPGCOM	Programa de Pós-Graduação em Comunicação
PPGCR	Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião
PPGCS	Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEF	Programa de Pós-Graduação em Educação Física
PPGEN	Programa de Pós-Graduação em Enfermagem
PPGEO	Programa de Pós-Graduação em Geografia
PPGF	Programa de Pós-Graduação em Filosofia
PPGL	Programa de Pós-Graduação em Letras
PPGPF	Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de Física
PPGPI	Programa de Pós-Graduação em Ciências da Propriedade Intelectual
PPGPSI	Programa de Pós-Graduação em Psicologia
PPGQ	Programa de Pós-Graduação em Química
PPGS	Programa de Pós-Graduação em Sociologia
PROARQ	Programa de Pós-Graduação em Arqueologia
PROBIO	Programa de Pós-Graduação em Biotecnologia
PROBP	Programa de Pós-Graduação em Biologia Parasitária
PROCC	Programa de Pós-Graduação em Ciências da Computação
PROCFIS	Programa de Pós-Graduação em Ciências Fisiológicas
PROCTA	Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologia de Alimentos
PRODIR	Programa de Pós-Graduação em Direito
PRODONTO	Programa de Pós-Graduação em Odontologia
PROEC	Programa de Pós-Graduação em Engenharia Civil
PROEE	Programa de Pós-Graduação em Engenharia Elétrica
PROF CIAMB	Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Ciências Ambientais
PROFHISTOR	Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História
PROFLETRAS	Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras

PROFMAT	Programa de Mestrado Profissional em Matemática
PROHIS	Programa de Pós-Graduação em História
PROLETRASI	Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras - ITA
PROMAT	Programa de Pós-Graduação em Matemática
PROPADM	Programa de Pós-Graduação em Administração
PROPEC	Programa de Pós-Graduação Profissional em Economia
PRORH	Programa de Pós-Graduação em Recursos Hídricos
PROSS	Programa de Pós-Graduação em Serviço Social
PROZOOTEC	Programa de Pós-Graduação em Zootecnia
PSEC	Plano Setorial de Educação e Cultura
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
SPG	Sistema de Pós-Graduação
UB	Universidade do Brasil
UDF	Universidade do Distrito Federal
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UNB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>1 PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: HISTÓRICO E PERSPECTIVAS.....</b>	<b>32</b>
1.1 A UNIVERSIDADE NO BRASIL E O SURGIMENTO DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> .....	32
1.2 A INSTITUIÇÃO OFICIAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> .....	40
1.3 OS PLANOS NACIONAIS DE PÓS-GRADUAÇÃO – PNPGs.....	48
1.4 PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> E AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO .....	57
<b>2 PERCURSO HISTÓRICO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU DA UFS E A FORMAÇÃO PARA O MAGISTÉRIO SUPERIOR.....</b>	<b>61</b>
2.1 A UFS E A CRIAÇÃO DE SEUS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> .....	61
2.2 OS DESAFIOS E TRAJETÓRIAS DAS POLÍTICAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NA UFS .....	70
2.3 PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> DA UFS E SEUS ASPECTOS FORMATIVOS.....	77
<b>3 DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.....</b>	<b>87</b>
3.1 A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O MAGISTÉRIO SUPERIOR .....	87
3.2 O ENSINO SUPERIOR: SABERES E DESAFIOS .....	92
3.3 PERFIL E IDENTIDADE DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL ..	97
3.4 A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E SUA IMPORTÂNCIA NO PROCESSO FORMATIVO.....	101
<b>4 PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU DA UFS: LUGARES OU ESPAÇOS DE FORMAÇÃO DOCENTE? .....</b>	<b>105</b>
4.1 A UFS NO PROCESSO FORMATIVO: <i>LUGAR</i> OU <i>ESPAÇO</i> DE FORMAÇÃO? .....	105



4.2 OUTROS ELEMENTOS INDICADORES DE FORMAÇÃO DOCENTE PRESENTES NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UFS.....	109
4.2.1 Áreas de concentração e linhas de pesquisa.....	110
4.2.2 Projetos de pesquisa.....	114
4.2.3 Estágio / Tirocínio docente .....	116
4.2.4 Disciplinas didático-pedagógicas .....	121
4.2.5 Corpo docente.....	130
4.3 ELEMENTOS INDICADORES DE FORMAÇÃO DOCENTE E SUAS TRANSFORMAÇÕES AO LONGO DO TEMPO .....	132
4.3.1 Programa Acadêmico de Pós-graduação em Economia – NUPEC .....	135
4.3.2 Programa de Pós-graduação em Ciências e Engenharia de Materiais – P2CEM .....	135
4.3.3 Programa de Pós-graduação em Geociências e Análises de Bacias – PGAB... ..	136
4.3.4 Programa de Pós-graduação em Antropologia - PPGA.....	137
4.3.5 Programa de Pós-graduação em Ciências Aplicadas à Saúde – PPGCAS .....	137
4.3.6 Programa de Pós-graduação em Ciências Farmacêuticas – PPGCF .....	138
4.3.7 Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Cinema – PPGCINE .....	140
4.3.8 Programa de Pós-graduação em Ciências da Nutrição – PPGCNUT .....	140
4.3.9 Programa de Pós-graduação em Comunicação – PPGCOM.....	141
4.3.10 Programa de Pós-graduação em Ciências da Saúde – PPGCS.....	141
4.3.11 Programa de Pós-graduação em Enfermagem – PPGEN.....	144
4.3.12 Programa de Pós-graduação em Letras – PPGL.....	145
4.3.13 Programa de Pós-graduação em Ciência da Propriedade Intelectual - PPGPI .....	147
4.3.14 Programa de Pós-graduação em Psicologia - PPGPSI.....	147
4.3.15 Programa de Pós-graduação em Química – PPGQ.....	148
4.3.16 Programa de Pós-graduação em Biologia Parasitária - PROBP.....	148
4.3.17 Programa de Pós-graduação em Ciência da Computação – PROCC .....	149

4.3.18 Programa de Pós-graduação em Ciência e Tecnologia de Alimentos – PROCTA .....	150
4.3.19 Programa de Pós-graduação em Direito - PRODIR .....	150
4.3.20 Programa de Pós-graduação em Odontologia – PRODONTO.....	151
4.3.21 Programa de Pós-graduação em Engenharia Elétrica – PROEE .....	153
4.3.22 Programa de Pós-graduação em História - PROHIS .....	153
4.3.23 Programa de Pós-graduação em Administração – PROPADM .....	153
4.3.24 Programa de Pós-graduação em Serviço Social – PROSS.....	155
4.4 PANORAMA GERAL DA ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA.....	155
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>158</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>163</b>

## INTRODUÇÃO

As formulações acadêmicas e legais para a formação de professores da educação superior através da pós-graduação *stricto sensu* da Universidade Federal de Sergipe – UFS, no contexto macro da pós-graduação brasileira, configura-se como objeto de estudo da presente dissertação. Nossa perspectiva é seu percurso histórico de constituição como o nível mais elevado do ensino superior brasileiro, configurada como possível *lugar* de formação para o magistério superior.

De acordo com os dados da Plataforma Sucupira existem hoje, no Brasil, 6.656 cursos de pós-graduação *stricto sensu*, destes, 3.561 mestrados, 2.288 doutorados, 806 mestrados profissionais, e 1 doutorado profissional, todos recomendados e reconhecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, e pelo Conselho Nacional de Educação – CNE. Esses dados revelam um aumento significativo desses cursos se compararmos com os cursos existentes no início da década de 1970, quando ocorreu uma expressiva expansão do ensino superior no Brasil.

A pós-graduação representa hoje, o nível mais dinâmico da universidade brasileira e, apesar de alguns entraves, vem respondendo de forma positiva às políticas de fomento à pesquisa científica e de formação de pesquisadores altamente qualificados. No entanto, há um aspecto desta formação que pouco tem sido problematizado em termos de estudo e de legislação, pois a conquista do título de mestre e/ou doutor confere ao pós-graduado o ingresso de entrada na carreira do magistério superior sem, contudo, estabelecer obrigatoriedade dos programas em formular processos de ensino e aprendizagem que correspondam à futura prática profissional dos egressos de todo e qualquer programa de pós-graduação *stricto sensu*, das diferentes áreas do conhecimento. Deste modo, é justo levar o questionamento a respeito da excelência em relação à formação do docente do ensino superior. É necessário perguntar se ao formar o pesquisador se forma, do mesmo modo, o docente? Como vem sendo tratado esse objetivo, em grande parte velado, da pós-graduação brasileira ao longo da história?

Mesmo com esse crescimento e prestígio, os estudos sobre a pós-graduação no Brasil, principalmente no campo da História da Educação, ainda são carentes, assim como, os estudos sobre a formação para o magistério superior.

Realizamos um levantamento bibliográfico no Banco Digital de Teses e Dissertações, utilizando o descritor “história da pós-graduação”, e só encontramos uma tese de doutorado que apresentava essa temática como único foco de estudo, intitulada de “A pós-graduação no

Brasil: história de uma tradição inventada”, com autoria de Almeida (2017), que se propôs a apresentar criticamente a história da pós-graduação no interior da universidade brasileira. Os outros poucos estudos encontrados relacionados à história da pós-graduação no Brasil apresentam essa temática como sub tópico a outros objetos, como evidenciado nos trabalhos de Alves (2008), e Silva (2013), e inclusive, nos trabalhos com foco na formação para a docência e para a pesquisa através dos programas de pós-graduação.

A carência de estudos sobre essas temáticas contribui para o entendimento insuficiente da história da pós-graduação no Brasil no que se refere à sua constituição e concretização dos seus objetivos como prática no âmbito acadêmico.

Quando se procura estudos sobre a formação pedagógica do professor do magistério superior, são encontradas muitas produções relacionadas aos docentes da educação básica, mas poucas referentes ao professor deste nível de ensino. No levantamento inicial sobre formação docente foram encontrados milhares de trabalhos, porém quando se refinou a busca acrescentando o descritor “ensino/magistério superior” nos resumos e/ou palavras-chave, foram encontrados menos de quinze trabalhos.

As conclusões a que chegaram esses estudos são bem parecidas. Eles evidenciam a falta de formação pedagógica para o magistério superior, sinalizando a necessidade de implementação de uma política institucional de formação docente que oportunize o desenvolvimento desses profissionais. Apontam também que no processo formativo existe uma tendência de se valorizar as atividades de pesquisa em detrimento das atividades relacionadas à docência, e que essa formação insuficiente influencia diretamente na qualidade do ensino da graduação.

Triangulando as questões “formação docente”, “ensino superior”, e “pós-graduação *stricto sensu*”, encontramos doze trabalhos, entre teses e dissertações. Nesses estudos as conclusões também são bem similares, em seus resumos apontam alguns problemas ocorridos no âmbito dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, tais como: priorização da pesquisa devido à cobrança dos órgãos e das agências de fomento; negligência da formação pedagógica e dos processos de aprendizagem; pouca abrangência de estudos relativos à docência; pouca preocupação dos programas com a formação docente; alta exigência de produtividade científica e de pesquisa, impedindo que se tenha uma maior dedicação às questões da docência; programas não atendem às exigências atuais para a docência; e, falta de clareza nos objetivos dos programas em relação à formação para o ensino superior. Chamam atenção ainda, para a importância das disciplinas de conteúdo didático-pedagógico no processo formativo, e para a necessidade de fomento de políticas que operacionalizem essa formação

no espaço da pós-graduação, que carecem de maior atenção e investimentos. Alguns desses estudos caracterizam os programas de pós-graduação em Educação como espaço privilegiado para essa formação, reconhecendo a ocorrência de processos formativos nesses programas.

Na História da Educação brasileira, a instituição dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, nos moldes que se configuram atualmente, é relativamente recente. A retrospectiva histórica deste nível de ensino confirma uma curta trajetória de pouco mais de cinco décadas, se comparada com a de países como o EUA e outros de origem europeia.

Os primeiros passos da pós-graduação no Brasil foram dados na década de 1930, seguindo um modelo europeu, onde, segundo Balbachevsky (2005), as atividades tinham um formato informal, centradas no desenvolvimento de uma tese, com pouca tutoria e com pouco impacto no ensino superior brasileiro. Nesse modelo, os casos eram pontuais e encontrados em algumas universidades. De acordo com Lampert (1998, p. 78/79):

Os egressos dos cursos superior, apoiados por um professor catedrático, estudavam por conta própria para desvendar, através de diferentes modalidades (leituras, estágios nacionais e internacionais, publicação de artigos) conhecimentos em certa área do saber para elaborar/defender tese e obter o título de livre-docente.

Esses títulos eram pouco conhecidos fora do ambiente acadêmico, e não havia na época nenhuma política de regulamentação desse sistema.

Apesar dos dados históricos apontarem para sua origem a partir de 1930, devido à criação do Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, designado como Estatuto das Universidades Brasileiras, foi só na década de 1960 que ocorreu a criação, controle e regulamentação enquanto um dos níveis do ensino superior, principalmente através da Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, mais conhecida como Lei das Diretrizes e Bases da Educação – LDB/61, complementada pelo Parecer nº 977/65, do então Conselho Federal de Educação – CFE, que formalmente orientou, institucionalizou, e disciplinou os cursos de pós-graduação no Brasil. De fato, parece haver um senso comum na literatura sobre o tema, da existência dessa dupla origem, como nos aponta Lampert (1998), Santos (2003), Balbachevsky (2005), Silva (2013), Velloso (2014), e Bolda e Biavatti (2016).

Posteriormente, a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, consolidou as diferentes regulamentações da Reforma Universitária, criando a chamada “moderna pós-graduação”, pois representou uma iniciativa legal para inserir a pesquisa nas universidades, tornando-a indissociável do ensino e da extensão. Neste mesmo ano, a Lei nº 5.539, de 27 de novembro

de 1968, conhecida como Estatuto do Magistério Superior, disciplinou a admissão do pessoal docente, **fixando a pós-graduação como exigência para ingresso na carreira docente das universidades**<sup>1</sup>.

Pode-se dizer, com base em autores como Lampert (1998), Cunha (2000), Germano (2005), Saviani (2008) e Alves e Oliveira (2014), que a instituição desse nível de ensino de forma nitidamente regulamentada e como processo impulsionador do desenvolvimento, se vinculou às necessidades de um crescimento econômico acelerado, em virtude das mudanças sociais ocorridas no Brasil após a Segunda Guerra Mundial, que resultaram do modelo nacional-desenvolvimentista e de internacionalização do mercado, favorecido pela política de facilitação da entrada de capital estrangeiro. Fato esse, que parece ter tido mais relevância do que o conferido ao desenvolvimento das políticas educacionais brasileiras nas diferentes conjunturas.

A partir disso, uma série de iniciativas foi adotada. A criação da CAPES e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, ambos em 1951, corresponde a mais importante iniciativa para criar novos centros de pesquisa, fortalecer os já existentes e prover o desenvolvimento da ciência e tecnologia.

A recente história do Brasil, especialmente a partir de seu ingresso no avanço da industrialização concentrada no eixo sul-sudeste, o aumento de números de fundações de cidades acompanhado pelo êxodo rural, a precária e lenta democratização da educação básica e avanço exponencial das instituições de nível superior pela via privatista, acompanhadas por permanentes crises no campo da política e da economia, foram orientados pelo domínio externo do capital, tornando o país submisso aos interesses internacionais. Foi nesse contexto que “a educação foi conduzida, o ensino superior adotado, as universidades criadas, e os cursos de pós-graduação implantados” (LAMPERT, 1998, p. 78).

A percepção da pós-graduação como parte inerente à universidade, responsável pela formação de pesquisadores de alto nível científico, sempre foi amplamente evidenciada no meio acadêmico, entretanto, como responsável pela formação docente para o ensino superior ainda é pouco evidenciada.

Esta discussão é antiga e permeia o espaço educacional adequado a contemplar a formação qualificada para a docência no ensino superior, visto que, embora a universidade seja apontada como instituição habilitada a desenvolver esta temática, por meio dos programas de pós-graduação, ainda existem muitos questionamentos quanto à

---

<sup>1</sup> Grifos nossos.

operacionalização e as exigências das políticas públicas no sentido de propor a formação, inclusive pedagógica, dos discentes nestes programas.

A formação docente para o ensino superior é um dos objetivos dos programas de pós-graduação desde a formulação do Parecer nº 977/65 do CFE (BRASIL, 1965), e durante muito tempo, representou também uma preocupação por parte da CAPES no ato da implantação desses programas, quando os cursos de mestrado eram mais enfatizados, e aqui convém informar que a CAPES, na sua criação, era denominada de Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior. Entretanto, com o fortalecimento dos programas que passaram a oferecer o doutorado, o foco da atenção passou da formação docente para a formação do pesquisador, na concepção de que na formação do pesquisador estaria implícita a formação do docente, ou seja, formando o pesquisador naturalmente se forma o professor, ao passo em que se reforça a indissociabilidade do ensino e da pesquisa (OLIVEIRA, 2012).

Como já exposto, a pesquisa passou a fazer parte das instituições de ensino superior, especialmente das universidades<sup>2</sup>, devido ao processo de industrialização e modernização do Brasil, logo após a Segunda Guerra Mundial, pois era preciso acompanhar o desenvolvimento tecnológico, econômico e social que exigia pessoal com nível de instrução elevado para responder às demandas do país. Com isso, surgiu também a necessidade de se ter professores qualificados para a educação superior, conferindo ao sistema de pós-graduação *stricto sensu* este papel e, assim, atribuindo às universidades as exigências quanto à formação e desenvolvimento desses profissionais.

Porém, de acordo com Cunha (2009b, p.83), “apesar da pós-graduação ser um *espaço* que possibilita ofertar conhecimentos para a formação docente, esses programas tem pouca clareza da função importante que representam na formação de uma pedagogia universitária”, o que justifica a relevância que a pesquisa concentra nesse âmbito, considerando que o prestígio e o reconhecimento dos programas ocorre em razão do processo de avaliação realizado pela CAPES, que concentra basicamente sua atenção na produção científica. Além disso, os documentos que incluem propostas para a formação docente são limitados quando

---

<sup>2</sup> Vale considerar a ressalva que destaca Bretas (2008) o espaço social do ensino superior brasileiro é constituído por uma ampla diversidade. “Essa característica é tanto mais notável quando sabemos que, mesmo no setor público, coexistem as universidades e o sistema de institutos isolados, administrados seja pela esfera federal, seja pela estadual e seja pela municipal. Situação também encontrada no setor privado, onde temos arranjos institucionais que se diferenciam tanto pela forma de financiamento e gestão quanto pela organização institucional-acadêmica”.

expõem que será enfatizada a formação docente na pós-graduação, mas não destacam a operacionalização desse preparo (OLIVEIRA, 2012).

Quando se fala em *espaço* é comum associar este termo com as expressões *lugar* e *território*. Como objeto de análise escolhemos a concepção de *lugar* para facilitar a teorização da pesquisa, e atribuir um significado contextual à análise de conteúdo do estudo, então, é de fundamental importância explicitar as diferenças conceituais entre esses termos, assim como, suas polissemias, pois segundo Cunha (2009b, p. 5),

[...] é preciso ter cuidado com a utilização de terminologias que podem indicar tão distintos significados [...] Significa dar importância aos referentes conceituais para a compreensão dos contextos, assumindo que essa é uma das condições de rigor da pesquisa qualitativa.

Recorrendo ao Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (1986) para definir esses termos no contexto da pesquisa, encontramos as seguintes definições:

ESPAÇO: 1. Distância entre dois pontos, ou área, ou volume entre limites determinados [...] 2. Lugar mais ou menos bem delimitado, cuja área pode conter alguma coisa [...] (FERREIRA, 1986, p. 698).

LUGAR: 1. Espaço ocupado [...] 4. Espaço próprio para determinado fim [...] (FERREIRA, 1986, p. 1051).

TERRITÓRIO: 1. Extensão considerável de terra [...] 2. A área de um país, ou estado, ou província, ou cidade, etc. [...] 4. Base geográfica do Estado, sobre a qual exerce ele a sua soberania [...] 5. A parte juridicamente atribuída a cada Estado [...] (FERREIRA, 1986, p. 1669).

Fazendo uma análise da relação desses termos podemos inferir que o fato de ser espaço, não se constitui necessariamente um lugar, já que para se tornar lugar os espaços precisam ter alguma finalidade, alguma atividade realizada neles, ou seja, precisam ter um sentido atribuído; e tendo o território uma presunção de autoridade, um lugar só se torna território se existirem indicadores de legitimidade. Isso quer dizer que as universidades, através dos seus cursos de pós-graduação *stricto sensu*, se constituem como espaços que garantem a possibilidade de formação para o magistério superior, mas não garantem sua concretização, ou seja, não garantem ser um lugar onde de fato, a formação aconteça e aqui surge a investigação desse trabalho. Como inexistente, hoje, no Brasil um aparato legal que institucionalize a obrigatoriedade da formação docente nesses cursos, podemos depreender que esses *espaços* ainda não se constituem *territórios*, restando-nos saber se os cursos de pós-



graduação *stricto sensu* da UFS, ao longo de seu percurso histórico, se constituem como *lugares* de formação docente para o magistério superior.

Dessa maneira, desenvolvemos nossa pesquisa bibliográfica do ponto de vista histórico e contextual da pós-graduação no Brasil e em Sergipe, em autores como Lampert (1998), Falcon (1999), Fávero (2006), Saviani (2006; 2008; 2009), Cunha (2009), Bretas (2014), e Souza (2015); no sentido de fomentar o fortalecimento do campo da formação dos professores universitários, especialmente em relação à formação pedagógica, como uma política institucional, inseridos no contexto da pós-graduação *stricto sensu*, dialogaremos com autores, como Libâneo (2001; 2011), Pachane (2003; 2005), Isaia (2006), Nóvoa (2008), Pimenta e Anastasiou (2010), Soares e Cunha (2010), Soares e Vieira (2014), Tardif (2014), e Masetto (2015).

De acordo com Freire (2016), a nossa prática discente é fundamental para nossa prática docente futura, e a experiência de realizar uma nova graduação, depois de catorze anos da conclusão da primeira e, mais recentemente de cursar outras duas pós-graduações *lato sensu*, me fez refletir sobre a importância da formação docente para atuação no magistério superior, pois, percebia que alguns dos meus professores, apesar de uma grande experiência profissional em suas áreas de formação, aparentavam não possuir uma formação didático-pedagógica que os possibilitasse desenvolver métodos de ensino que resultasse em um processo de ensino-aprendizagem mais proveitoso, tanto para nós, alunos, quanto para eles. Além disso, adquirir conhecimentos mais aprofundados sobre a origem e trajetórias dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, e a sua relação com a formação para o magistério superior, também era um desejo que se fazia presente.

Saberes específicos sobre o processo de ensino-aprendizagem, o avanço tecnológico, a disseminação do conhecimento de forma quase instantânea, as questões de inclusão, diversidade e pluriculturalidade, são alguns dos desafios contemporâneos que exigem modificações na prática docente, pois esta deve ser pautada entre a função de educador e a realidade na qual está inserido. O bom professor não é somente aquele que domina o conteúdo da disciplina que ministra, pois essa forma de pensar já não se aplica à educação do século XXI. Nas relações cotidianas da sala de aula da educação superior, é muito difícil definir o que seja um bom professor. Entre os próprios estudantes, destinatários diretos da ação docente, são muito diversos os critérios que definem um bom professor. Para não correr riscos de definições antecipadas, é possível indicar algumas características que possam indicar uma boa prática docente da educação superior: a compreensão que se está tratando com um tipo de epistemologia historicamente consagrada como superior, sistematizada, comprovável por

experimentos aplicáveis e, portanto, teorizáveis. Por outro lado, estudantes com potencialidades educativas, mas poucos familiarizados com os conhecimentos sistematizados da ciência. O docente do magistério superior capaz de fazer conexões entre estes dois âmbitos, contextualizar e considerar as diferentes *epistemes* presentes na sala de aula poderá, a meu ver, obter importantes resultados na formação de seus estudantes.

Tais percepções, entre outros tantos questionamentos, levou-me a ampliar minhas considerações até chegar ao meu objeto de pesquisa: “as formulações acadêmicas e legais dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFS, suas histórias, trajetórias, e a constituição como *lugares* de formação docente em seus percursos”.

Outra motivação que se faz presente é o desejo de ingressar na profissão docente. Então, ciente da necessidade dessa formação pedagógica para o exercício docente e, a fim de adquirir conhecimentos sobre o ensino superior no Brasil, optei pelo mestrado na área da Educação, visto que os cursos dessa área representam uma oportunidade para que profissionais de outras áreas também possam discutir e ampliar suas concepções sobre a educação, suas formas, e seus processos. Contudo, para minha surpresa, no decorrer das análises realizadas para essa pesquisa, constatei que o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFS, na reestruturação do seu regimento, retirou de seus objetivos a formação docente, e é o único programa de pós-graduação *stricto sensu* da UFS, que hoje, no seu regimento, não faz qualquer menção em relação à formação docente ou ao ensino nos seus objetivos, embora uma de suas áreas de concentração, com sua respectiva linha de pesquisa, seja sobre “Formação Docente”, e possua na estrutura curricular dessa área, disciplinas relacionadas ao tema.

Das leituras que fiz e faço sobre o tema em questão, pude verificar que o processo de formação docente para o magistério superior é de extrema relevância social para profissionalização docente e para a construção de sua identidade profissional, pois traduz os conhecimentos inerentes à docência em práticas pedagógicas, e por isso, se faz necessário situá-lo dentro do contexto dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, *lugar* adequado para sua concretização.

Múltiplas são as possibilidades de abordagens dessa temática sob uma perspectiva histórica, política, e pedagógica da formação, tomando como sujeito o professor do ensino superior, sua trajetória de vida pessoal, profissional, e seus desafios no exercício da profissão.

Alguns autores como Pimenta e Anastasiou (2010) e Masetto (2015) afirmam que as competências exigidas para a docência diferem das competências exigidas para a pesquisa, necessitando de igual desenvolvimento, contudo, o foco dos programas de pós-graduação

*stricto sensu* continua sendo a formação do pesquisador, como se formando o pesquisador formasse automaticamente o docente, sem levar em consideração a aquisição das competências pedagógicas necessárias ao exercício da docência. Vale ressaltar, que essas competências são bastante exigidas nas provas didáticas dos processos seletivos para professores de várias universidades e centros de ensino superior, que inclusive, exigem também a titulação de mestre ou doutor, titulações essas, obtidas apenas através dos programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Diante do desejo de conhecer como se deu o processo de institucionalização dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil; de compreender quais eram e quais são de fato os objetivos desse nível de ensino; diante de tantas reflexões, informações e questionamentos até aqui explicitados; intrigada com questões relacionadas à pedagogia, metodologia, e formação dos docentes superior; e ainda, como já exposto, inspirada pela vontade de atuar futuramente na área docente, constituiu-se como questão central dessa pesquisa, saber se os cursos de pós-graduação *stricto sensu* da UFS, ao longo de seus percursos históricos, se constituem como *lugares* de formação para o magistério superior, tendo como questões correlatas: identificar quais programas apresentam elementos indicadores da formação docente e suas possíveis transformações ao longo do tempo, como se caracterizam esses indicadores, e quais os impactos destes nas avaliações dos referidos cursos.

Para tanto, esse trabalho tem como objetivo analisar, do ponto de vista histórico, qual o lugar da formação docente nos cursos de pós-graduação da UFS. No sentido de apoiar os objetivos gerais, temos como objetivos específicos: descrever o processo de emergência e trajetória dos programas de pós-graduação da UFS; evidenciar o *lugar* de formação para o magistério superior nesses programas; e caracterizar os elementos indicativos dessa formação.

Traçar o percurso histórico da instituição dos cursos de pós-graduação no Brasil e em Sergipe é uma forma de reelaborar os momentos significativos da história da educação brasileira. As diversas conjunturas sob as quais foram criados esses cursos representam momentos relevantes, não só do ponto de vista social, mas também político e econômico. Assim, este estudo justifica-se como forma de analisar criticamente a reordenação das políticas educacionais que disciplinam e regulamentam esse nível de ensino, em especial na UFS, e sua relação com a formação para o magistério superior, com ênfase na dimensão pedagógica, como forma de aprimoramento da capacidade de ensinar, contribuindo assim, para melhorar a qualidade da educação superior.

Estabelecer uma metodologia de trabalho significa estabelecer uma linha de ação que deverá levar a resultados, trazer respostas, e desenvolver ações alicerçadas em bases teóricas

que possam sustentá-las. Assim, a abordagem foi de pesquisa quanti-qualitativa, exploratória, com o recurso metodológico da análise de conteúdo, onde os dados coletados serão oriundos de análise bibliográfica e documental. O material de análise faz parte dos documentos oficiais dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da Universidade Federal de Sergipe – UFS, dos documentos de avaliação da CAPES, dos dados do INEP, bem como, de legislações específicas sobre o tema, e nesse sentido, corroboro com Kripka *et. al.* (2015, p. 243), quando diz que:

Destaca-se, neste trabalho, o uso da análise documental, que se refere à pesquisa documental, que utiliza, em sua essência: documentos que não sofreram tratamento analítico, ou seja, que não foram analisados ou sistematizados. O desafio a esta técnica de pesquisa é a capacidade que o pesquisador tem de selecionar, tratar e interpretar a informação, visando compreender a interação com sua fonte. Quando isso acontece há um incremento de detalhes à pesquisa e os dados coletados tornam-se mais significativos.

O desenvolvimento de um estudo qualitativo pressupõe pesquisar ou encontrar explicações, rever concepções, elaborar ideias permitindo uma interpretação da realidade, e apontar soluções. A interpretação dos documentos é realizada dentro de um método qualitativo apropriado quando o fenômeno em estudo é complexo, independe de quantificação, já que se preocupa mais com o aprofundamento da compreensão de um grupo social ou de uma organização e menos com a representatividade numérica dos dados, e o entendimento de seu contexto histórico, social e cultural é um elemento importante da pesquisa. Portanto, a interpretação é fundamental para estabelecer vínculos entre o conhecimento e o fenômeno estudado, entre a teoria e as informações, e tem por finalidade traduzir e expressar o sentido dos fenômenos.

Ao adotar o método qualitativo busca-se explicar o porquê das coisas, a partir de seu contexto e dos significados que os sujeitos envolvidos oferecem para aquele fenômeno ou fato. Por esses motivos, esse tipo de pesquisa apresenta-se como a mais indicada para o presente trabalho, uma vez que se procuram explicações e respostas nas fontes documentais dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFS, sobre seus objetivos e atividades voltadas para a formação pedagógica dos seus discentes para exercerem a docência no ensino superior, embora, tenha sido utilizado nesse estudo a quantificação de alguns dados.

O método permite também a adoção de um modelo diferenciado de pesquisa, uma vez que o pesquisador pode envolver-se no processo de conhecimento, como parte deste processo, estabelecendo relações entre sujeito e objeto.

A análise de conteúdo, segundo Bardin (2016), é uma abordagem que tem por finalidade o tratamento da informação contida nas mensagens. Para a autora, o interesse não está na simples descrição dos conteúdos, mesmo que esta seja a primeira etapa necessária para se chegar à interpretação, mas em como os dados, após serem tratados, poderão contribuir para a construção do conhecimento. Para uma melhor organização da análise, e baseado nos conceitos de Bardin, este estudo será realizado em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

Na pré-análise, serão selecionados os documentos de avaliação da CAPES, os documentos oficiais dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFS, e as legislações específicas que tratam da formação para a docência no nível superior. Na segunda etapa, a de exploração do material, o material será tratado com a finalidade de codificá-lo, a partir dos dados coletados. E, por fim, na última e mais complexa etapa deste processo, a de tratamento dos resultados, será elaborada uma síntese interpretativa, tendo como base a articulação entre os objetivos do estudo e o referencial teórico utilizado, com destaque para autores que problematizam as questões relacionadas ao lugar da formação docente no âmbito dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* da UFS.

A população de um estudo é todo um conjunto de elementos sobre o qual o pesquisador tem interesse de desenvolver um estudo para obter os resultados, podendo ser constituída por grupos de seres humanos, registro de arquivos, ou até mesmo instituições, como por exemplo, a UFS e seus programas de pós-graduação *stricto sensu*, que são as unidades de interesse desse estudo. Essa porção de uma população que representa o todo é denominada de amostra, e para que ela seja representativa, deve possuir elementos cujas características se aproximem da população, utilizando os critérios de inclusão para especificar tais características.

Na atualidade, a UFS possui 50 Programas de pós-graduação *stricto sensu*. Para definir a amostra dessa pesquisa e para delimitar as características de inclusão, foram selecionados os 43 programas acadêmicos de pós-graduação da Fundação Universidade Federal de Sergipe – FUFSE, que foram avaliados pela CAPES, no quadriênio 2013-2016.

Na UFS existem alguns cursos de mestrado profissional no campo das licenciaturas, contudo, os programas de mestrado profissional foram excluídos dessa pesquisa, pois, no geral, não possuem natureza e nem modalidade de formação, capacitação ou preparo para docência, como bem explicitado na Resolução N° 25/2014/CONEPE, do Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão da UFS, que estabelece normas para a criação, coordenação,

organização e funcionamento de cursos de pós-graduação na Universidade Federal de Sergipe:

Art. 18. Os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, conforme sua natureza e modalidade, são classificados em uma das categorias seguintes:

I. Cursos de **doutorado**, que visam à **capacitação para a docência** na graduação e pós-graduação e à formação científica, cultural ou artística ampla e aprofundada, desenvolvendo a capacidade individual de pesquisa e a criatividade nos diferentes domínios do saber;

II. Cursos de **mestrado acadêmico**, que visam à **capacitação para a docência** em ensino de graduação e à formação científica para o desenvolvimento de projetos de pesquisa, ou,

III. Cursos de **mestrado profissional**, que visam à formação de profissionais pós-graduados aptos a elaborarem novas técnicas e processos, objetivando um aprofundamento de conhecimento ou técnicas de pesquisa científica, tecnológica ou artística. (RESOLUÇÃO Nº 25/2014/CONEPE, grifo nosso).

Segundo Balbachevsky (2005), os programas de mestrado e doutorado, desde que foram criados, possuíam uma orientação exclusivamente acadêmica, entretanto no início da década de 1990 constatou-se que a maioria dos egressos dos cursos de mestrado, principalmente os de áreas profissionais (Administração, Economia, Engenharias, Medicina e Advocacia), eram empregados em áreas não acadêmicas, diferentemente dos egressos dos cursos de doutorado. Então, com o objetivo de atender aos interesses do setor empresarial, em 1996, a CAPES propôs uma diversificação no mestrado, oferecendo a possibilidade de criação dos mestrados profissionais, e assim, em 1998, esses cursos foram regulamentados.

A Portaria nº 131/2017 da CAPES define o mestrado profissional como uma modalidade de pós-graduação *stricto sensu* voltada para a capacitação de profissionais, nas diversas áreas do conhecimento, mediante o estudo de técnicas, processos, ou temáticas que atendam a alguma demanda do mercado de trabalho. São estudos voltados a uma atividade específica. Obviamente que se essa atividade estiver ligada ao ensino servirá para a qualificação do corpo docente no exercício de suas atividades, mas como dito anteriormente, essa modalidade foi criada para responder às demandas do mercado de trabalho não acadêmico, por isso optamos por não abranger essa modalidade nesse estudo.

Na avaliação realizada pela CAPES, referente ao quadriênio 2013-2016, foram avaliados um total de 43 (quarenta e três) programas acadêmicos de pós-graduação da FUFSE, representados por 29 programas que abrangem apenas a modalidade de mestrado e por 14 programas que abrangem as duas modalidades, de mestrado e doutorado.

Em virtude da primeira etapa se constituir por levantamento bibliográfico e coleta de dados em documentos de caráter público, foram utilizados textos, livros, artigos, teses e dissertações que versam sobre a história da pós-graduação no Brasil; bem como as legislações referentes aos cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil e em Sergipe, a fim de discorrer sobre o processo de implantação e trajetória dos mesmos. Para definição da amostra da pesquisa foi utilizada a tabela de avaliação por IES acadêmico da CAPES, disponível no site da Plataforma Sucupira (<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>).

Posteriormente, foram utilizados os documentos oficiais dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFS, disponíveis no site da UFS, através do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA (<https://www.sigaa.ufs.br/>). Esse local virtual de busca serviu para coletar dados referentes aos programas pesquisados, tais como: apresentação dos programas, áreas de concentração, linhas de pesquisa e projetos de pesquisa, regimentos e estrutura curricular; assim como dados referentes às disciplinas didático-pedagógicas, tais como: ementas, período de oferta, carga horária, número de créditos, e planos de ensino que serão solicitados diretamente aos programas, pois não foram localizados no SIGAA, e serão importantes para mapear as estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem dos discentes, bem como mapear os autores referenciados para leituras.

Para analisar os resultados, foi dado destaque aos elementos indicadores de formação para o magistério superior identificados na análise documental, o que pôde caracterizar esses programas como *lugares* de formação docente. Esses dados foram agrupados por dimensão de análise com a finalidade de identificar suas posições em relação às questões centrais da pesquisa.

Por fim, foi elaborada uma síntese interpretativa, tendo como base a articulação entre os objetivos do estudo, os dados coletados e o referencial teórico utilizado.

Para um melhor entendimento da organização deste estudo, cabe-nos apresentar a constituição dos seus capítulos. O capítulo 1 apresenta o percurso histórico de constituição da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, refazendo sua trajetória através de seus documentos oficiais, e destacando sua relação com as políticas de formação para o ensino superior. Ao capítulo 2 compete historiar a gênese e o percurso dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* da UFS, e sua relação com a formação docente para o ensino superior, foco deste trabalho. O capítulo 3, como forma de inserir a discussão sobre a formação docente no contexto da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, destaca as questões pertinentes à docência no ensino superior, abordando os saberes necessários para atuação nesse nível de ensino, bem como o perfil desses profissionais na atualidade. O capítulo 4 é destinado a apresentar, analisar e

discutir os dados desta pesquisa, de forma a verificar se os programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFS, ao longo de seu percurso histórico, se constituem como *lugares* de formação docente, a fim de atingir os objetivos propostos neste estudo.

Por fim, nas considerações finais será apresentada uma recapitulação sintética de todos os elementos expostos, como forma de promover uma reflexão crítica sobre o tema a partir dos dados obtidos, e de propor sugestões para pesquisas futuras.

Dado o tipo de abordagem metodológica utilizada, a qual se caracteriza por pesquisa de análise documental em documentos de caráter público, respeitaram-se os preceitos éticos contido na resolução do Comitê de Ética em Pesquisa 466/12 e, considerando o caráter do estudo documental exploratório, e o não envolvimento de seres humanos na pesquisa, não houve a necessidade deste estudo ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.



## 1 PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: HISTÓRICO E PERSPECTIVAS

A disseminação do conhecimento de forma quase democrática, como vemos nos dias de hoje, é uma característica da contemporaneidade, afinal, nem sempre foi fácil ter acesso ao conhecimento no Brasil.

Embora a relevância desse estudo esteja focada eminentemente na pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, e em especial no *lôcus* da UFS, entendemos ser fundamental compreender a gênese, a organização, e as transformações da universidade brasileira, mesmo que de forma breve, pontuando em especial as influências que se exerceram em sua implantação e expansão, até chegarmos na criação dos cursos de pós-graduação. Além disso, também é importante conhecer os diferentes modelos e conceitos pelos quais a universidade passou, e os que estão em vigor, buscando apreender, através de literaturas e legislações sobre o ensino superior brasileiro, como a pesquisa e a pós-graduação foram se instituindo no interior da universidade.

Assim, o capítulo aqui apresentado tem como objetivo retratar o percurso histórico de constituição da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, retomando sua trajetória através de seus documentos oficiais. A proposta é descrever o seu surgimento, e destacar sua relação com as políticas de Educação voltadas para a formação docente do magistério superior.

### 1.1 A UNIVERSIDADE NO BRASIL E O SURGIMENTO DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

Para fazer uma análise histórica do ensino superior no Brasil tomamos como marco temporal a década de 1930, uma vez que esta representou a primeira fase de existência de modelos de pós-graduação no país, embora marcada pela falta de centralização, organização e controle.

Antes dos anos 1930 a estrutura político-econômica do país era marcada por uma economia que dependia do capital internacional, da importação de bens, entretanto muitos eram contra o fato de o Brasil manter essa dependência com relação ao capital estrangeiro, o que gerou a crise de 1929, produzindo efeitos significativos no contexto brasileiro. No plano político, o poder estava concentrado nas mãos dos grandes proprietários de terra, que determinavam o destino da nação, atendendo às suas necessidades e a seus interesses, e um dos efeitos da crise de 1929 foi justamente a perda do poder por parte dessas oligarquias. É

nesse momento que Getúlio Vargas entra no Governo Provisório por meio do golpe da Revolução de 1930, destituindo o poder decisório dos coronéis.

Na verdade, o que se esperava do governo de Getúlio Vargas era que a democracia liberal fosse instituída no país, mas o que se viu foi um governo centralizador e autoritário, chamado de Estado Novo.

A Era Vargas compreendeu o período de 1930 a 1945. Iniciou em 1930 com duas universidades: a Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920, resultante da união das cátedras de Medicina, Engenharia e Direito; e a Universidade de Minas Gerais, criada em 1927, nos mesmos moldes da Universidade do Rio de Janeiro, também pela aglutinação dos cursos de Medicina, Engenharia e Direito, acrescida dos cursos de Odontologia e Farmácia que também existiam em Belo Horizonte. Definia-se, assim, o padrão de formação das universidades brasileiras, que nada mais eram do que a reunião de faculdades isoladas, vigente até os nossos dias, servindo tanto para as instituições públicas como para as privadas (CUNHA, 2006, p. 25).

Quando terminou, em 1945, já existiam cinco universidades, uma vez que foram criadas a Universidade do Rio Grande do Sul, em 1934, resultante da diferenciação da Escola de Engenharia de Porto Alegre que também englobava os cursos de Agronomia, Veterinária e Química; a Universidade de São Paulo - USP, também em 1934; a Universidade Católica do Rio de Janeiro, fundada em 1940, mas só reconhecida pelo estado, em 1946, como a primeira universidade privada do país; e a do Distrito Federal - UDF, criada em 1935, pela iniciativa de Anísio Teixeira, que não entra nessa contagem porque foi dissolvida prematuramente em 1939, por exigir em seu projeto o exercício da liberdade e da autonomia universitária, resultando no afastamento de Anísio Teixeira de suas funções públicas, e na transferência dos cursos para a Universidade do Brasil - UB, nomenclatura essa assumida pela Universidade do Rio de Janeiro após sua reorganização em 1931.

Diante do receio de perda de controle da União com a presumida multiplicação das instituições de ensino superior, foi criado, em 1931, o Ministério da Educação e Saúde Pública, e o Estatuto das Universidades Brasileiras, através do Decreto 19.851, de 11 de abril 1931, como forma de manter a centralização político-administrativa do ensino superior e, com vistas a “desenvolver um ensino mais adequado à modernização do país, com ênfase na formação de elite e na capacitação para o trabalho” (FÁVERO, 2006, p. 23).

O Estatuto estabeleceu os padrões de organização para as instituições de ensino superior em todo o país, universitárias e não universitárias. Cada

universidade seria criada pela reunião de faculdades (pelo menos três dentre as seguintes: Direito; Medicina; Engenharia; Educação, Ciências e Letras). Cada faculdade seria dirigida por uma congregação, integrada pelos professores catedráticos efetivos, pelos livres docentes em exercício de catedrático e por um representante dos livres docentes, por eles eleito. O diretor da faculdade era, também, escolhido pelo ministro, dentre uma lista de professores catedráticos elaborada pela congregação e pelo conselho universitário, conjuntamente. O conselho universitário contaria, entre seus membros, com o presidente do Diretório Central dos Estudantes, reconhecendo-se, pela primeira vez, a participação discente na gestão das universidades. (CUNHA, 2006, p.25).

O Estatuto estabelecia ainda, que o reitor seria escolhido pelo Presidente da República no caso das universidades federais, e pelo governador nas estaduais, mediante lista tríplice de professores catedráticos, formulada pelo Conselho Universitário. Determinava também que todas as universidades estaduais ou privadas que fossem equiparadas às universidades federais seriam fiscalizadas pelo Ministério da Educação, optando assim, por uma autonomia relativa, já que não achavam prudente dar autonomia total às universidades recém-criadas, e em nome desse controle por parte do governo, ao invés das competências das universidades serem ampliadas, elas foram restringidas.

Ressaltar a criação do Estatuto das Universidades Brasileiras é de grande importância quando nos propomos a historiar a gênese da pós-graduação no Brasil. Através desse estatuto surgiram as primeiras experiências de estudos pós-graduados no país, implicando na universidade como referência para expansão desse sistema, que enfatizou a figura do professor catedrático. Fez surgir também a primeira organização didática capaz de permitir a existência de uma relação de tutoria ou orientação acadêmica entre docente e discente, na conclusão desse tipo de curso.

O período da era Vargas foi marcado por importantes acontecimentos, tanto econômicos, quanto políticos, que não cabe maiores aprofundamentos por não fazer parte dos objetivos desse estudo, porém, antes de encerrar as discussões deste período, é preciso dar um certo destaque à criação da Universidade de São Paulo - USP, devido à sua importância técnico-científica e pedagógica. A USP foi criada em 25 de janeiro de 1934, por iniciativa do então governador do Estado de São Paulo, Armando Salles de Oliveira, que era também professor da Escola Politécnica, e contou com o apoio da elite paulistana.

Essa Universidade, de objetivos explicitamente políticos, resultou da incorporação da Faculdade de Direito, da Escola Politécnica, da Escola Superior de Agronomia, da Faculdade de Medicina, e da Escola de Veterinária. Teve uma importância muito grande no aspecto técnico-científico, pois,

[...] diversos institutos de pesquisa técnico-científica mantidos pelo governo estadual foram ligados à universidade como entidades complementares, dentre eles os seguintes: Instituto Biológico, Instituto de Higiene, Instituto Butantã, Instituto Agrônomo de Campinas, Instituto Astronômico e Geofísico, Instituto de Radium, Instituto de Pesquisas Tecnológicas e o Museu de Arqueologia, História e Etnografia. (CUNHA, 2000, p. 167/168).

Outro ponto importante é que foram criados o Instituto de Ciências Econômicas e Comerciais; a Escola de Belas Artes; a Faculdades de Educação, originada do Instituto de Educação; e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, para serem incorporados na USP. A Faculdade de Educação tinha a finalidade de ser um centro de formação de professores para o ensino secundário, e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras para desenvolver estudos de cultura livre e desinteressada, numa espécie de curso básico preparatório para todas as outras faculdades.

Como já relatado, o Governo Provisório de Vargas se estendeu até 1945, ano em que ele foi deposto através de um golpe militar, decretando assim, o fim do Estado Novo. A partir desse momento, o Brasil entrou na fase de redemocratização do país, que se formalizou com a promulgação da Constituição de 1946, de caráter liberal.

Até os anos 1950 a luta pela autonomia das universidades continuava, mas sem avanço. Quanto mais as universidades cresciam em números, mais se reforçava o predomínio da formação profissional, e pouca era a preocupação com a pesquisa científica e a produção do conhecimento. É nessa época, mais precisamente em 1947, que de acordo com Cunha (2000), foi criado o Instituto Tecnológico da Aeronáutica - ITA, trazendo um grande avanço e inovação para o ensino superior brasileiro, inclusive instituindo os cursos de pós-graduação, porém seguindo os padrões universitários dos Estados Unidos. A criação do ITA foi uma forma de aliar o ensino ao desenvolvimento econômico e social, sobretudo no segmento militar.

A USP inserida nesse quadro econômico em crescente desenvolvimento no país, por conta do processo de industrialização, também avançava no campo científico e tecnológico, formando recursos humanos interessados em se dedicar à pesquisa e ao magistério superior, ou seja, um novo modelo de docente-pesquisador. O reconhecimento alcançado por esses cientistas e pesquisadores, e as dificuldades enfrentadas, foram determinantes para a criação de entidades de apoio à pesquisa, como a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC, em 1948; a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP, em 1950; o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, ambos em 1951.

Apesar desses avanços, discussões sobre o ensino universitário se intensificavam devido à precariedade em que se encontravam as instituições superiores no país. Na segunda metade dos anos 1950 já tramitava no Congresso o primeiro projeto de Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com o objetivo de definir e regularizar o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presente na Constituição, mas que só viria a ser implantada em 1961. Neste mesmo ano houve a criação da Universidade de Brasília - UNB, que seguindo o movimento de renovação iniciado pelo ITA, via na modernização do ensino superior “o caminho necessário para que o país adquirisse a maioria científica e tecnológica indispensável, por sua vez, para viabilizar o rompimento dos laços de dependência do exterior” (CUNHA, 2000, p. 173).

A UNB foi considerada a Universidade mais moderna do Brasil, pois tinha um projeto bem maior do que o do ITA, já que deveria englobar todos os campos do saber. Suas atividades iniciaram em 1962 e, diferentemente das demais instituições federais que eram autárquicas, seu regime era o fundacional, como forma de se desvencilhar do serviço público federal, mas sendo caracterizada como fundação de direito público.

A criação da UNB teve grande influência na propagação da pós-graduação no Brasil, pois, através do seu conceito inovador, apresentava entre seus objetivos: tornar indissociável o ensino e a pesquisa, organizar os cursos por meio do sistema de créditos, instituir o departamento como unidade mínima acadêmica, e, estabelecer o regime de trabalho em dedicação exclusiva, e a pós-graduação como parte regular da atividade institucional, e a esse respeito complementamos com Ribeiro (1978, p. 117):

Um dos projetos fundamentais da UnB, larga e maduramente planejado, era o de ajudar as universidades brasileiras a dar o passo decisivo para o seu amadurecimento. Refiro-me à institucionalização de um sistema de pós-graduação, não por meio de programas eventuais de mestrado e doutorado, mas de uma verdadeira ascensão ao quarto nível de educação. Isto é, acrescentar às redes de ensino de nível primário, secundário e ao terciário que é o superior, um quarto nível correspondente à pós-graduação. Somente alcançando este nível, aliás, uma universidade passa a merecer este nome.

Durante toda a década de 1960, a UNB também foi palco do movimento estudantil através da União Nacional dos Estudantes - UNE, criada desde 1938, mas que só agora conseguia atuar de forma mais incisiva nos movimentos e projetos da reforma universitária, em prol de uma universidade mais democrática, mais autônoma e mais participativa, combatendo assim, seu caráter arcaico e elitista.

O projeto de reforma universitária nasceu, a princípio, de uma iniciativa apenas dos estudantes, porém perto do golpe militar de 1964, ganhou o apoio de um número significativo de professores que eram igualmente submetidos à dominação dos chamados professores catedráticos, e destas alianças foram se estabelecendo as diretrizes da reforma, tais como:

[...] quebra das barreiras entre as faculdades da mesma universidade; criação de institutos de pesquisa; organização do regime departamental; trabalho docente e discente em tempo integral; extinção da cátedra vitalícia; estruturação da carreira docente a partir de cursos de pós-graduação, de tempo de serviço e de realizações profissionais; remuneração justa para os professores e assistências aos estudantes, como bolsas, alimentação, alojamento e trabalho remunerado dentro das universidades; incentivo à pesquisa científica, artística e filosófica. (CUNHA, 2000, p. 176).

Além dessas, muitas outras reivindicações foram feitas com o objetivo de conquistar a autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar das universidades, mas muitas dessas reivindicações foram suprimidas devido ao forte controle da ditadura militar que se instalou no país na época, e se estendeu até o início dos anos 1980. De acordo com Fávero (2006), a ordem era fortalecer o princípio da autoridade dentro das instituições de ensino, através da instauração no meio universitário do recurso da intimidação e da repressão, e a autonomia que já era restrita, ficou mais restrita ainda. Através dos atos institucionais, tudo passou a sofrer controle dos governos militares: currículos, programas das disciplinas, e até mesmo as bibliografias. Não restou outra saída que não a luta armada, e dessa repressão político-ideológica a professores e estudantes, o que se viu foi muitos estudantes expulsos, e muitos professores afastados e exilados.

Nessa mesma época do regime militar o ensino superior privado começou a ganhar relevância, devido às afinidades entre esse governo e os dirigentes das instituições privadas. O ensino privado era considerado necessário à ampliação da Educação Superior Brasileira, então, o governo passou a estimular esse setor, oferecendo auxílio financeiro a alunos que não dispunham de recursos para efetivar suas matrículas em instituições privadas. Seu crescimento também teve o apoio de proprietários de colégios particulares de caráter não confessional, que deslocavam investimentos para esse nível de ensino.

Diante desses acontecimentos era justificável que alunos e professores desejassem uma nova reforma que permitisse a modernização do ensino superior, e um marco importante da época foi a Reforma 5.540, de 28 de novembro de 1968, mais conhecida como a Reforma de 1968, instituída para fixar normas de organização e funcionamento do ensino superior,

trazendo logo em seus primeiros artigos a indissociabilidade do ensino e da pesquisa para evitar a desagregação do professor e do pesquisador, pois todo professor deveria, ao mesmo tempo, pesquisar e ensinar:

Art. 1º O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário.

Art. 2º O ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado.

Art. 3º As universidades gozarão de autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira, que será exercida na forma da lei e dos seus estatutos (BRASIL, 1968).

Em relação aos docentes, descreve em seu artigo 32, as atividades referentes ao magistério superior, bem como reforça a integração entre o ensino e a pesquisa:

Art. 32 Entendem-se como atividades de magistério superior, para efeitos desta lei:

as que, pertinentes ao sistema indissociável de ensino e pesquisa, se exerçam nas universidades e nos estabelecimentos isolados, em nível de graduação ou mais elevado, para fins de transmissão e ampliação do saber;

as inerentes à administração escolar e universitária exercida por professores (sic).

§1º Haverá apenas uma carreira docente, obedecendo ao princípio da integração de ensino e pesquisas (BRASIL, 1968).

Outro decreto importante foi o Decreto 5.539, de 27 de novembro de 1968, também conhecido como Estatuto do Magistério Superior, que hoje está revogado, mas trouxe, na época, orientações mais detalhadas quanto ao professor do ensino superior, sua classificação, cargos, tipos de atividades, admissão e regime de trabalho.

O período entre 1964 e 1982 foi considerado o de maior impulso do ensino superior no Brasil. Já o período de 1990 a 2000, foi marcado pela expansão do ensino privado, pois este concentrou um número significativo de matrículas para dar conta de uma demanda não suprida pelo setor público.

Como se vê, as duas últimas décadas do século XX, foram marcantes na história do ensino superior brasileiro, assim como a primeira do século XXI, devido à expansão dos institutos federais de educação; das universidades públicas, mas, especialmente das privadas; da promulgação e implementação de políticas de supervisão e regulação; do surgimento de

oferta do ensino na modalidade à distância; das várias políticas de acesso para o estudante, embora sem garantia de sua permanência; da expansão geral de vagas, inclusive no período noturno; dos financiamentos estudantis; e de duas importantes legislações: a Constituição Federal, promulgada em 1988, e a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e esta, será melhor discutida nos próximos capítulos.

Apesar de tantas mudanças ainda existem muitos aspectos do passado que se encontram enraizados e dominantes no modelo organizacional atual. Ainda há um predomínio de currículos organizados por justaposição de disciplinas, onde o professor é apenas o transmissor do conteúdo muitas vezes fragmentado e desarticulado do que realmente é significativo para os alunos, afinal,

[...] reforça-se todo um ambiente adequado a uma pedagogia calcada na transmissão de saberes, num papel docente centralizador, numa relação de reprodução do conhecimento tido como verdadeiro e na não problematização e crítica da realidade social, cultural, econômica e científica. (PIMENTA E ANASTASIOU, 2010, p.153).

As instituições de pós-graduação, no contexto atual, são avaliadas pela CAPES pelo percentual de professores com títulos de mestrado e doutorado, que procuram se aperfeiçoar na pesquisa de áreas específicas, mas sem uma reflexão sobre sua atuação docente. As leis em vigor ainda são tímidas e não definem um projeto nacional concreto, ficando a formação para docência no nível superior a cargo de iniciativas individuais e de algumas poucas instituições.

O professor do magistério superior na atualidade enfrenta muitos desafios, a começar pela sua admissão nas instituições de ensino, seja por concurso nas públicas ou por processo seletivos nas privadas, que exigem destes não apenas o domínio do conteúdo específico das diversas áreas do saber, mas também exigem o domínio didático-pedagógico, já que precisam submeter-se a uma prova didática como condição para sua aprovação, criando assim, a necessidade de uma pós-graduação articulada com o ensino e a pesquisa, bem como com a preocupação da aprendizagem humana e profissional de seus alunos.



## 1.2 A INSTITUIÇÃO OFICIAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

Os cursos de pós-graduação foram criados com o objetivo de formar professores para atender a expansão do ensino superior, que ocorreu na década de 1960, ao passo em que ocorria a transformação das faculdades em universidades. Entretanto, de acordo com Reis (1990), embora uma ênfase especial tenha sido atribuída à pós-graduação a partir dessa década, esse momento não pode ser tido como marco da sua instauração.

Autores como Lampert (1998), Santos (2003), Balbachevsky (2005), Silva (2013), Velloso (2014), Bolda e Biavatti (2016), entre outros, apontam para o surgimento desse grau de ensino desde o início da década de 1930, quando houve a estruturação do sistema universitário brasileiro por meio do Estatuto das Universidades Brasileiras.

De acordo com Sucupira (1980) a obtenção de doutoramento pela simples defesa de tese sempre houve no ensino superior do Brasil. No entanto, a ideia de um curso formal de doutorado só se configurou na educação brasileira a partir de 1931, pela Reforma Francisco Campos, que mesmo sem empregar o termo “pós-graduação”, definia com clareza o que se pretendia através desses cursos. Esse autor defende ainda, que em 1931, através do Estatuto das Universidades Brasileiras, esse doutoramento com defesa de tese já era uma realidade, embora apresentasse exigências específicas fixadas por diferentes instituições, e que essa modalidade se constituía de fato, uma pós-graduação que hoje denominamos de *stricto sensu*.

Balbachevsk (2005) afirma que nesta época as universidades conseguiram atrair alguns professores estrangeiros para atuarem nesse primeiro modelo institucional de pós-graduação, já que o Brasil ainda não dispunha de um quadro de professores qualificados para tal função.

Alguns desses professores vieram em missões acadêmicas que contavam com a colaboração de governos europeus. Outros ainda vieram como asilados, fugindo da turbulência vivida pela Europa nos anos que precederam a Segunda Grande Guerra (BALBACHEVSK, 2005, p. 276/277).

Esse modelo europeu, denominado de sistema de cátedras, envolvia um esquema tutorial entre um professor catedrático e um pequeno grupo de discípulos, que viriam a ser os futuros docentes dessas instituições. Sistema esse, que vigorou no país por mais de trinta anos, até a reforma de 1968, quando passou a vigorar o modelo departamental.

A organização da universidade em cátedras se distingue do modelo departamental adotado no Brasil a partir da reforma de 1968. Neste último modelo, de inspiração norte-americana, a menor unidade acadêmica funcional da universidade é o departamento, um colegiado de professores da mesma especialidade que, pelo menos hipoteticamente, é responsável pelo ensino, pela pesquisa e pelas atividades de extensão ligadas àquela especialidade. No sistema de cátedra, de origem europeia, essas responsabilidades estão nas mãos de um único professor – o professor catedrático – que responde pelas atividades ligadas à sua disciplina, contando com o auxílio de um número variável de assistentes por ele nomeados (BALBACHEVSK, 2005, p. 276).

Inicialmente a pós-graduação foi se desenvolvendo sem qualquer regulamentação, representando na maioria das vezes, uma extensão da própria carreira docente e em razão das complexidades existentes naquela época, as defesas demoravam mais de uma década para serem concluídas. Balbachevsk (2005, p. 277), complementa que:

Essas primeiras experiências de estudos pós-graduados tiveram pouco impacto no ensino superior brasileiro como um todo. Naqueles anos, a pós-graduação era uma iniciativa de pequenas dimensões. Ela era encontrada apenas em algumas universidades e, mesmo nelas, somente algumas cadeiras ofereciam alguma forma de treinamento pós-graduado. Fora do mundo acadêmico, seus títulos eram pouco conhecidos. Na maioria dos casos, a pós-graduação era apenas uma dentre muitas portas de entrada para a vida acadêmica (BALBACHEVSK, 2005, p. 277).

De acordo com Santos (2003), outros avanços foram acontecendo. Na década de 1940, através do Decreto 21.321, de 18 de junho de 1946, denominado Estatuto da Universidade do Brasil, o termo “pós-graduação” foi utilizado legalmente pela primeira vez, em seu artigo nº 71, que definia os cursos universitários dessa maneira:

Art. 71. Os cursos universitários serão os seguintes:

- a) cursos de formação;
- b) cursos de aperfeiçoamento;
- c) cursos de especialização;
- d) cursos de extensão;
- e) cursos de pós-graduação;
- f) cursos de doutorado (BRASIL, 1946).

Ainda segundo Santos (2003), nos anos 1950 começaram a ser firmados acordos entre os Estados Unidos e o Brasil que implicavam em uma série de convênios entre escolas e universidades norte-americanas e brasileiras por meio de intercâmbio de estudantes, pesquisadores e professores. Foi nessa mesma ocasião em que a pós-graduação brasileira

começou a evoluir em passos largos, graças aos bons investimentos, às leis de incentivo, e ao papel fundamental ocupado pelas agências de fomento nesse processo, e aqui cabe destacar a criação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, ambos em 1951, o que correspondeu a mais importante iniciativa para criar novos centros de pesquisa, fortalecer os já existentes e prover o desenvolvimento da ciência e tecnologia.

A CAPES foi criada em 11 de julho de 1951, pelo Decreto nº 29.741, que de acordo com seu artigo segundo, tinha os seguintes objetivos:

- a) assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam o desenvolvimento econômico e social do país.
- b) oferecer os indivíduos mais capazes, sem recursos próprios, acesso a todas (sic) as oportunidades de aperfeiçoamentos (BRASIL, 1951).

Como no auge da implantação da pós-graduação no Brasil o objetivo era formar um professorado competente para atender com qualidade à expansão do ensino superior e preparar o caminho para o decorrente desenvolvimento da pesquisa científica, teve como sua primeira denominação a de “Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal para o Ensino Superior”. Apesar de instituída como campanha, e de implantar, em 1953 o Programa Universitário, suas ações só foram desencadeadas dez anos depois, em 1961, ocasião em que passou a ser subordinada diretamente à Presidência da República.

Conforme destacado por Amorim (1992), a CAPES foi criada para coordenar uma política de pós-graduação voltada para obtenção da melhoria do nível dos professores universitários, e para evitar a queda dos padrões provocada pela expansão do ensino superior. Assim, tornou-se o órgão responsável pela criação dos Planos Nacional de Pós-Graduação - PNPG, que determina as diretrizes que norteiam as políticas públicas de qualificação de pessoal em nível de mestrado e doutorado, atuando também na avaliação desses cursos.

Dentro do seu campo de atuação, estabeleceu um padrão para os programas de pós-graduação que muito contribuem para o desenvolvimento científico do país. Hoje, suas atividades são desenvolvidas através de quatro linhas de ação que são: avaliação da pós-graduação *stricto sensu*; acesso e divulgação da produção científica; investimentos na formação de recursos de alto nível no país e no exterior; e, promoção da cooperação científica nacional e internacional.

Já o CNPq foi criado através da Lei nº 1.310, de 15 de janeiro de 1951, conhecida como “Lei Áurea da pesquisa no Brasil”. Essa lei, com a finalidade de promover e estimular o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica em qualquer domínio do conhecimento, determina em seu artigo terceiro, as competências deste conselho que assim se apresentam:

- a) promover investigações científicas e tecnológicas por iniciativa própria, ou em colaboração com outras instituições do país ou do exterior;
- b) estimular a realização de pesquisas científicas ou tecnológicas em outras instituições oficiais ou particulares, concedendo-lhes os recursos necessários, sob a forma de auxílios especiais, para aquisição de material, contrato e remuneração de pessoal e para quaisquer outras providências condizentes com os objetivos visados;
- c) auxiliar a formação e o aperfeiçoamento de pesquisadores e técnicos, organizando ou cooperando na organização de cursos especializados, sob a orientação de professores nacionais ou estrangeiros, concedendo bolsas (sic) de estudo ou de pesquisa e promovendo estágios em instituições técnico-científicas e em estabelecimentos industriais no país ou no exterior;
- d) cooperar com as universidades e os institutos de ensino superior no desenvolvimento da pesquisa científica e na formação de pesquisadores;
- e) entrar em entendimento com as instituições, que desenvolvem pesquisas, a fim de articular-lhes as atividades para melhor aproveitamento de esforços e recursos;
- f) manter-se em relação com instituições nacionais e estrangeiras para intercâmbio de documentação técnico-científica e participação nas reuniões e congressos, promovidos no país e no exterior, para estudo de temas de interesse (sic) comum;
- g) emitir pareceres e prestar informações sobre (sic) assuntos pertinentes às suas atividades e que sejam solicitados por órgão oficial;
- h) sugerir aos poderes competentes quaisquer providências, que considere necessárias à realização de seus objetivos (BRASIL, 1951).

Em suma, o CNPq é um órgão ligado ao Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicações - MCTIC, destinado ao fomento da pesquisa científica e tecnológica, inclusive com oferta de subsídios, e à formação de recursos humanos para a pesquisa do país, além de apoiar acordos e intercâmbios com outros países para o desenvolvimento de novas pesquisas.

Com o processo de industrialização e de modernização do país, entre as décadas de 1930 e 1960, ocorreu uma expansão de universidades públicas com um olhar mais voltadas para a pesquisa, tais como a USP, em 1934, o ITA, em 1947, e a UNB, em 1961, que contribuíram para o surgimento dos primeiros cursos de mestrado e doutorado no Brasil,

afinal, era preciso formar uma mão de obra qualificada para acompanhar o desenvolvimento econômico e tecnológico do país.

Aliado a esses fatores, e de acordo com o site do CNPq, a partir da Segunda Guerra Mundial, os avanços da tecnologia bélica, aérea, farmacêutica e principalmente a de energia nuclear, despertaram os países para a importância da pesquisa científica. A bomba atômica, na época, era a prova real e assustadora do poder que a ciência poderia atribuir ao homem. Com isso, diversos países começaram a acelerar suas pesquisas ou mesmo a montar estruturas de fomento à pesquisa, como no caso do Brasil, que apesar de detentor de recursos minerais estratégicos, não possuía a tecnologia necessária para seu aproveitamento.

Porém, apesar desses acontecimentos, antes da década de 1960, os cursos de pós-graduação ainda não tinham a conotação que lhes é hoje atribuída, nem, de maneira especial, aquelas definições que lhe foram conferidas a partir dos anos 1960. Assim, até mais ou menos 1961, houve a persistência de uma certa fluidez tanto no que se referia à compreensão do sentido que seja “pós-graduação”, quanto em termos de seu disciplinamento. Essas definições só ocorreram após a regulamentação da lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, conhecida também como LDB/61, que instituiu a pós-graduação como um nível específico de ensino.

A LDB/61, criada para fixar as diretrizes e bases da educação nacional, embora não tivesse determinado a natureza da pós-graduação e tivesse enquadrado a especialização como uma categoria distinta, é considerada por alguns autores, o marco inicial da regulamentação desse nível de ensino, conforme descrito em seu artigo 69:

Nos estabelecimentos de nível superior podem ser ministrados os seguintes cursos:

de graduação, aberto à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação;

de pós-graduação, aberto à matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma;

de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino, aberto a candidatos com preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos. (BRASIL, 1961).

Tendo em vista essa imprecisão sobre a natureza dos cursos de pós-graduação, e considerando a necessidade de implantar, regulamentar e desenvolver o regime destes no ensino superior, o Ministro da Educação solicitou que o Conselho Federal de Educação – CFE, se pronunciasse, e então foi aprovado em 3 de dezembro de 1965, o Parecer nº 977/65, que melhor conceituou os cursos de pós-graduação, especialização, aperfeiçoamento e

extensão de que se tratava o artigo 69 da LDB/61, pois este Conselho definiu que no documento anterior esta definição estava “um tanto vaga, prestando-se a interpretações discordantes”.

A regulamentação deste nível de ensino ocorreu então, por meio desse parecer, conhecido como Parecer Sucupira, que teve muita importância na definição conceitual e na moldura legal da pós-graduação no Brasil. De acordo com o professor Newton Sucupira, relator deste parecer, o modelo de pós-graduação a ser implantado era adequado à nova concepção de universidade, oriundo dos países mais desenvolvidos do mundo. Neste mesmo ano, já haviam sido classificados no Brasil, 27 cursos de mestrado e 11 cursos de doutorado.

O Ministro da Educação ao solicitar a regulamentação, apontou três motivos fundamentais que exigiam de imediato a instauração de sistemas de cursos de pós-graduação:

- 1) formar professorado competente que possa atender à expansão quantitativa do nosso ensino superior garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade;
- 2) estimular o desenvolvimento de pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores;
- 3) assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores.

O Parecer nº 977/65 estabelecia ainda, que os cursos de pós-graduação destinados à formação de pesquisadores e docentes para os cursos superiores deveriam ser feitos em dois ciclos consecutivos, equivalentes ao de “master” e “doctor” da sistemática americana, o que equivale ao mestrado e doutorado aqui no Brasil. Esses dois níveis de formação, no âmbito da sua regulamentação não eram necessariamente contínuos, contudo, atualmente, é comum a exigência do título de mestrado para participar de processos seletivos para o curso de doutorado.

Com o tempo, porém, a pós-graduação foi perdendo a flexibilidade inicial, seja por uma leitura rígida do sistema de avaliação, seja pelas características das IES, constituindo-se hoje em um modelo marcadamente sequencial (mestrado/doutorado) (CAPES, 2004, V PNPG, p. 43).

Assim, concebida a pós-graduação e reconhecida a sua importância, seus programas foram distinguidos em “*lato sensu*” e “*stricto sensu*”. Em seu sentido mais amplo, o *lato sensu*, conferindo certificado, é realizado através de cursos de especialização que possuem a finalidade de formar o profissional especializado, com o objetivo técnico-profissional específico, sem abranger o campo total do saber ou da profissão em que se insere a

especialidade. Já em seu sentido restrito, o “*stricto sensu*”, conferindo diploma, é realizado em cursos de mestrado e doutorado, com objetivos mais amplos e aprofundados de formação científica ou cultural, e conforme o Parecer nº 977/65, apresenta as seguintes características fundamentais:

[...] é de natureza acadêmica e de pesquisa e mesmo atuando em setores profissionais tem objetivo essencialmente científico, enquanto a especialização, via de regra tem sentido eminentemente prático-profissional; confere grau acadêmico e a especialização concede certificado; finalmente a pós-graduação possui uma sistemática formando estrato social e superior na hierarquia dos cursos que constituem o complexo universitário. Isto nos permite apresentar o seguinte conceito de pós-graduação **sensu stricto**: o ciclo de cursos regulares em segmento à graduação, sistematicamente organizados, visando desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico (BRASIL, 1965, grifos do autor).

O Parecer nº 977/65 além de expor a natureza e processos da pós-graduação, também estabeleceu os princípios de controle dos referidos cursos por parte do Ministério de Educação e Cultura – MEC, firmando os seguintes princípios em relação aos dois níveis:

- 1) A pós-graduação de que trata a alínea b do art. 69 da Lei de Diretrizes e Bases é constituída pelo ciclo de cursos regulares em seguimento à graduação e que visam a desenvolver e aprofundar a formação adquirida nos cursos de graduação e conduzem à obtenção de grau acadêmico.
- 2) A pós-graduação compreenderá dois níveis de formação: Mestrado e Doutorado. Embora hierarquizados, o mestrado não constitui condição indispensável à inscrição no curso de doutorado.
- 3) O mestrado pode ser encarado como etapa preliminar na obtenção do grau de doutor ou como grau terminal.
- 4) O doutorado tem por fim proporcionar formação científica ou cultural ampla e aprofundada, desenvolvendo a capacidade de pesquisa e poder criados nos diferentes ramos do saber [...](BRASIL, 1965).

Três dias após a instituição do Parecer nº 977/65, o Governo Federal elaborou ainda a Lei 4.881-A de 06 de dezembro de 1965, denominada de Lei do Magistério Superior, na qual vinculava, ainda que, de modo amplo, a carreira docente ao requisito de pós-graduação.

Os fatos até aqui descritos indicam que a pós-graduação no Brasil se desenvolve a partir da década de 1960, especificamente após o Parecer 977/65, que regulamentou e disciplinou esse nível de ensino no âmbito da universidade brasileira. Por outro lado, a

retomada histórica revela uma primeira ênfase nas áreas das Ciências Exatas, Tecnologia, e Ciências Naturais, havendo uma série de ações para sua dinamização.

Assim, torna-se fundamental estabelecer aqui, a vinculação do seu processo de institucionalização às mudanças implementadas na universidade brasileira, principalmente após a Reforma Universitária (Lei nº 5.540/68) que também estruturou e institucionalizou a pós-graduação e a pesquisa acadêmica, bem como sua inter-relação com o processo de modernização ambicionado após a ocupação do poder pelos militares.

Segundo Balbachevsk (2005) no auge da ditadura militar o governo impôs uma profunda reforma no ensino superior, pressionado pelos movimentos sociais e estudantis decorrentes da reforma de 1968, que já foram expostos anteriormente. Entre as mudanças apoiadas no modelo norte-americano estão a substituição do modelo de cátedras pela organização departamental, a contratação de professores por tempo integral, e a substituição do sistema tradicional de cursos sequenciais pelo sistema de créditos, e assim, a pós-graduação se tornou uma atividade semiautônoma ligada aos departamentos recém-organizados.

O novo formato manteve a relação tutorial entre o estudante e seu orientador, e conforme a pós-graduação se institucionalizava, exigia do candidato a conclusão de um número mínimo de disciplinas especializadas, sua qualificação junto a uma banca de professores, e a defesa pública da tese ou dissertação diante de uma banca com pelo menos um professor externo ao departamento no caso dos mestrados, e de dois professores externos em se tratando do doutorado.

Ainda que importantes, essas mudanças não pareciam ser suficientes para explicar o sucesso da pós-graduação. A rápida expansão da mesma, em pleno período de regime militar, não foi casual, já que o sentimento nacionalista oriundo desse regime demandava pela construção de um Estado fortalecido, que almejava grandes projetos, sobretudo tecnológicos. Assim, era preciso apoiar a criação e a expansão da pós-graduação como forma de combater a carência de recursos humanos necessários para o alcance de seus objetivos.

Naquela época, as políticas modernizadoras e de financiamento para as instituições brasileiras de ensino superior foram consequência, também, de uma aliança tácita – e quase sempre conflituosa – entre as elites militares de direita e as elites acadêmicas, intelectuais e cientistas de esquerda. Os dois grupos tinham em comum o nacionalismo e a crença compartilhada nos poderes da ciência e da tecnologia (SCHWARTZMAN, 2001, apud KUENZER e MORAES, 2005, p. 1344).



Nesse sentido, o governo brasileiro procurou articular o desenvolvimento científico com o desenvolvimento econômico do país. A ideia era passar de consumidores para produtores de tecnologia, rompendo assim, o cerco tecnológico que eles acreditavam ser o responsável pelo não desenvolvimento da nação. Foi nesse contexto que se iniciou um projeto para capacitar pesquisadores no exterior, através da concessão de bolsas para que estes pudessem cursar uma pós-graduação fora do país, pois até então essas bolsas eram concedidas pelos governos estrangeiros e fundações tais como a Ford e a Rockefeller. A nova geração de pesquisadores formada no exterior passou a utilizar seu conteúdo acadêmico na pós-graduação do Brasil, quando estes retornavam para o país e atuavam junto aos novos programas que iriam sendo criados, dotando o sistema brasileiro de um dinamismo próprio.

Esses fatos aconteceram justamente na fase denominada de “milagre econômico”, no início dos anos 1970, quando também foi colocado em prática o 1º Plano Nacional de Desenvolvimento – PND, e foi nessas circunstâncias, que a CAPES iniciou a implementação de seu I PNPG, e de seu processo de acompanhamento e avaliação da pós-graduação brasileira.

Com esse apoio, dos 27 cursos de mestrado e 11 de doutorado existentes em 1965, estes, passaram para 429 mestrados e 149 doutorados em 1975, e em 2002, esses números já alcançavam a marca de 1.506 programas de mestrado e 841 de doutorado, todos reconhecidos pela CAPES.

Outras legislações foram criadas para estabelecer as normas de funcionamento dos cursos de pós-graduação, mas como elas estão mais voltadas para as políticas de educação no que diz respeito à formação docente, elas serão abordadas posteriormente.

### 1.3 OS PLANOS NACIONAIS DE PÓS-GRADUAÇÃO – PNPGs

Em 1961, a CAPES passou a ser subordinada à Presidência da República, e em 1964, com a ascensão militar, voltou a ser subordinada ao MEC, sendo assim designada para criar os Planos Nacionais de Pós-graduação – PNPG com o objetivo de definir novas diretrizes, estratégias e metas para dar continuidade e avançar nas propostas para a política de pós-graduação e pesquisas no Brasil.

Constatando o caráter espontâneo do processo de expansão da pós-graduação, e certos do enquadramento desta como parte integrante do sistema universitário, a CAPES iniciou, em

1976, o acompanhamento e avaliação dos cursos de pós-graduação e pôs em prática as orientações do I PNPG (1975 – 1979).

O I PNPG partiu da constatação de que o processo de expansão da pós-graduação havia sido até então parcialmente espontâneo, desordenado e pressionado por motivos conjunturais. Apresentava as seguintes diretrizes:

Dentre as funções gerais do sistema de ensino superior na atual sociedade brasileira, cabe particularmente à pós-graduação:

- **formar professores para o magistério universitário, a fim de atender à expansão quantitativa deste ensino e à elevação da sua qualidade;**
- formar pesquisadores para o trabalho científico, a fim de possibilitar a formação de núcleos e centros, atendendo às necessidades setoriais e regionais da sociedade;
- preparar profissionais de nível elevado, em função da demanda do mercado de trabalho nas instituições privadas e públicas. (BRASIL, 1974, p. 125 – grifos nossos).

Como se pode observar, seus destaques principais foram a capacitação dos docentes das universidades e a integração da pós-graduação ao sistema universitário, observando também a importância dada às ciências básicas e à necessidade de se evitar disparidades regionais. De forma genérica, o I PNPG trazia em seu conteúdo indicações a respeito dos aspectos didático-pedagógicos, que deveriam permear o ensino no contexto da pós-graduação brasileira, como: ampliação de métodos pedagógicos e didáticos mais adequados para os alunos; a continuidade do trabalho didático e de pesquisa atrelado ao regime de trabalho dos docentes, inclusive essas dimensões pedagógicas e científicas seriam consideradas nos critérios de seleção de pessoal; incentivo e apoio para a produção e publicação de trabalhos didáticos; e apoio para a estruturação do pessoal técnico a partir dos aspectos administrativo, didático e oficinas.

A história mostrou que o I PNPG, além do mérito de reconhecer que a expansão da pós-graduação só seria exequível por uma política indutiva deliberada do Estado e de integrá-la ao sistema universitário, estabeleceu a centralidade da pós-graduação na formação docente. Com isto em vista, propuseram-se os programas de concessão de bolsas para alunos em tempo integral, a extensão do Programa Institucional de Capacitação Docente (PICD) e o apoio à admissão de docentes para atuar na pós-graduação nas Universidades (KUENZER e MORAES, 2005, p. 1345).

O financiamento por meio de bolsas de estudos, aliado ao PICD, assegurou a formação de um expressivo contingente de quadros para a docência na pós-graduação. A centralidade no ensino era constatada através dos currículos dos cursos, constituídos por disciplinas relacionadas à docência, onde os alunos só se defrontavam com a pesquisa no momento da elaboração da dissertação ou tese. Não raras vezes, os estudos de natureza teórica que subsidiariam a pesquisa se realizavam após a finalização dos créditos, quando então se definia o objeto e escolhia-se o orientador. Em decorrência, os mestrados e doutorados eram longos e as dissertações, muitas vezes, constituíam-se em verdadeiras teses.

Silva (2013) aponta que durante a elaboração do I PNPG, as hipóteses de trabalho essenciais para a formulação e compreensão dessa política eram: manter a indissociabilidade do ensino e da pesquisa em todos os níveis; instituir o ensino superior como o setor de formação de recursos humanos para os demais níveis e a pós-graduação *stricto-sensu* para o ensino superior; e qualificar os docentes em instituições brasileiras sendo feita no exterior apenas quando não houvesse possibilidade de atendimento local.

No geral, esse plano apresentava as mesmas diretrizes traçadas pelo Parecer nº 977/65, inclusive conceituava a pós-graduação como “um sistema de ensino que abrange as modalidades de mestrado e doutorado (pós-graduação *stricto sensu*) e as de aperfeiçoamento e especialização (pós-graduação *lato sensu*), de acordo com as normas do Conselho Federal de Educação e a legislação em vigor”.

Ainda de acordo com Silva (2013), do ponto de vista estratégico e operacional, o I PNPG cuja aprovação ocorreu durante o governo Geisel, em dezembro de 1974, estava integrado ao II Plano Nacional de Desenvolvimento (II PND), II Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (II PBDCT) e ao II Plano Setorial de Educação e Cultura (II PSEC). Inclusive, a pós-graduação já assumia um papel estratégico em outros planos governamentais anteriores como, por exemplo, o I PND, e o I PBDCT, por ser considerada condição básica para a formação de recursos de alto nível.

O II PNPG (1982 – 1985) apresentava diretrizes e objetivos bem semelhantes ao I PNPG. Seu objetivo central continuou sendo a formação de recursos humanos qualificados para as atividades docentes, de pesquisa e técnicas, visando o atendimento dos setores público e privado:

O objetivo central deste Plano consiste na formação de recursos humanos qualificados para atividades docentes, de pesquisa em todas as suas modalidades, e técnicas, para atendimento às demandas dos setores público e privado. Por recurso humano qualificado entende-se aquele dotado da

capacidade de atuar na fronteira de uma especialidade, não só ao ponto de estar em condições de reproduzir o conhecimento que lhe é transmitido, o que apenas representa a capacidade efetiva de incorporá-lo, mas também de colaborar para o seu avanço, com contribuições significativas, o que representa o domínio real daquela especialidade. (BRASIL, 1982, p. 177).

O documento apontava a pós-graduação e a pesquisa como elementos indispensáveis à qualificação docente. O docente através de sua prática, deveria estar familiarizado teórico-metodologicamente com a atividade de pesquisa na área de sua especialidade, e o pesquisador deveria encontrar um ambiente favorável para transmitir seus conhecimentos e experiências. A pesquisa não deveria ser o único mecanismo de capacitação e aperfeiçoamento para o magistério. Seria necessária uma atualização permanente por meio do acompanhamento das publicações especializada, da participação em congressos, seminários, juntamente com o desenvolvimento de outras atividade como a elaboração de textos didáticos e artigos, como elementos necessários para formar um corpo docente atualizado e competente.

Como forma de superar os problemas que afetavam o desempenho do Sistema Nacional de Pós-Graduação - SNPG, tais como: dependência de recursos extra orçamentários, repentinos cortes de verbas, e instabilidade empregatícia dos docentes, técnicos e pessoal de apoio, o II PNPG objetivava ainda:

- 1) aumentar qualitativamente o desempenho global do sistema pela criação de estímulos e condições favoráveis, bem como acionando mecanismos de acompanhamento e avaliação;
- 2) compatibilizar pós-graduação e pesquisa com as prioridades nacionais e com a natureza das matérias de formação básica que precedem na universidade;
- 3) buscar uma melhor coordenação entre as diversas instâncias governamentais que atuam na área da pós-graduação.

Sua ênfase recaía na qualidade do ensino superior, mais especificamente da pós-graduação. A questão central não foi apenas a expansão da capacitação docente, mas a elevação da sua qualidade, o que dependia do aperfeiçoamento da avaliação que já existia desde o I PNPG.

Quanto a essa questão do aperfeiçoamento da avaliação, Kuenzer e Moraes (2005) destacam que foram articulados dois componentes fundamentais para a sua consolidação, um que consistiu nas melhorias desenvolvidas pela CAPES no processo de registro de informações dos programas avaliados, através dos formulários de obtenção de dados e a informatização progressiva destes, e outro com a criação de comissões de especialistas, que

eram geralmente indicados pelas associações científicas, um para cada área de conhecimento, os quais atuavam como consultores nos processos avaliativos, realizando, inclusive, a prática de visitas *in loco* aos programas.

Silva (2013) declara que o II PNPG também reafirmava os princípios e objetivos do Parecer 977/65, e que do ponto de vista estratégico e operacional, estava integrado ao III PND e ao III PBDCT. O autor destacou ainda, que diferentemente do plano anterior, este enfatizou a participação da comunidade científica e dos representantes das organizações de pós-graduação no estabelecimento de prioridades e diretrizes, e na operação do próprio sistema de avaliação, que passou a ser feito por meio da “avaliação por pares”.

O III PNPG (1986 – 1989) foi elaborado no período de transição da ditadura militar para a Nova República, e aprovado pelo governo de José Sarney. Esse plano expressava uma tendência vigente àquela época que era a conquista da autonomia nacional.

Nesse período, observaram-se, no âmbito dos programas, algumas mudanças, como, por exemplo, flexibilização na estrutura dos programas; maior diversificação em relação às concepções de pesquisa e pós-graduação; críticas mais consistentes e contundentes em relação ao que se produz por intermédio dos cursos, etc., as quais foram possíveis em virtude da abertura política vivenciada pelo país (SILVA, 2013, p. 76).

No que se referia à pós-graduação, essa ideia de autonomia nacional para alcance do desenvolvimento do país se expressava na afirmação de que não havia um quantitativo de cientistas suficiente para se atingir plena capacitação científica e tecnológica, tornando necessário um progresso na formação de recursos humanos de alto nível, para que a sociedade e o governo alcançassem a independência econômica, científica e tecnológica para o Brasil.

Dentro dessa perspectiva, a ênfase principal desse plano estava no desenvolvimento da pesquisa como elemento indissociável da pós-graduação e sua integração ao sistema nacional de ciência e tecnologia, inclusive com o setor produtivo, estabelecendo a universidade como ambiente privilegiado para a produção de conhecimento, e enfatizando o seu papel no desenvolvimento nacional. A institucionalização da pesquisa nas universidades também tinha o objetivo de assegurar o funcionamento da pós-graduação.

Tinha como diretrizes gerais:

Em função da situação atual da pós-graduação, das premissas assumidas e dos objetivos propostos, as diretrizes gerais do III PNPG são as seguintes:

5.1. Estimular e apoiar as atividades de investigação científica e tecnológica, que devem transcender o processo de capacitação de pessoal de alto nível e

se constituir em condição necessária para a realização da pós-graduação. Esta é parte essencial do Sistema de Ciência e Tecnologia, que garante a pesquisa básica como suporte para o desenvolvimento tecnológico.

5.2. Consolidar as instituições universitárias enquanto ambientes privilegiados de ensino e de geração de conhecimentos e promover a institucionalização da pesquisa e da pós-graduação por meio do destaque de verbas orçamentárias específicas.

5.3. Consolidar a pós-graduação, ao garantir sua qualidade e assegurar o seu papel como instrumento de desenvolvimento científico, tecnológico, social, econômico e cultural.

5.4. Assegurar os recursos para manutenção da infraestrutura do sistema e manter o financiamento a projetos específico de ensino e pesquisa, através das agências de fomento, utilizando procedimento de julgamento pelos pares, com base em critérios de mérito.

5.5. Garantir a participação da comunidade científica, em todos os níveis, processos e instituições envolvidas na definição de políticas, na coordenação, no planejamento e na execução das atividades de pós-graduação.

5.6. Ensejar e estimular a diversidade de concepções e organizações evitando práticas uniformizadoras entre regiões, instituições e áreas do conhecimento.

5.7. Assegurar condições ao estudante-bolsista para dedicação integral à pós-graduação. (BRASIL, 1986, p. 208-209).

O texto do III PNPG apresentava pontos positivos no sistema de pós-graduação, como a melhora substancial na qualidade e na estrutura dos cursos, bem como na qualificação do corpo docente, mas também apresentou pontos negativos como falta de recursos financeiros para incentivar os docentes e atender à demanda. Enfatizava constantemente o reconhecimento da importância da pós-graduação para o avanço das pesquisas no país.

Conforme Silva (2013), apesar do caráter aparentemente crítico do III PNPG, ao apresentar um levantamento com os principais problemas enfrentados pela pós-graduação e reconhecer que as metas iniciais da política de expansão quantitativa dos cursos geravam problemas e não atingiam adequadamente os objetivos de qualificação do corpo docente das universidades e da formação de pesquisadores, em número e qualidade capazes de atender aos anseios de desenvolvimento do país, além das alternativas propostas para superação desses problemas, o que se observou, na prática, durante o período de vigência desse plano, foi o descaso e o desrespeito do governo para com a pesquisa e a pós-graduação, de forma específica, e ciência, tecnologia e educação, de modo geral, resultando em sucateamento e abandono desses setores.

Quanto ao IV PNPG, várias redações preliminares foram elaboradas, mas todas elas com circulação restrita aos membros da Diretoria da CAPES. Uma série de circunstâncias,

envolvendo restrições orçamentárias e falta de articulação entre as agências de fomento nacional, impediu que o documento final se concretizasse num efetivo PNPG. No entanto, diversas recomendações que subsidiaram as discussões foram implantadas pela diretoria da CAPES ao longo do período, tais como: expansão do SNPG, diversificação do modelo de pós-graduação, mudanças no processo de avaliação e inserção internacional da pós-graduação.

Esse novo modelo proposto de avaliação, uma vez que valorizava prioritariamente a produção científica e, portanto, a pesquisa, provocou a inversão da proposta apresentada pelos planos anteriores, deslocando a centralidade na docência para a centralidade na pesquisa, o que atestava assim, o papel indutor do Estado no redirecionamento da pós-graduação brasileira.

A partir do novo instrumento e, portanto, do enfoque central na pesquisa, evidenciaram-se alguns indicadores dessa nova concepção, tais como nos apresenta Kuenzer e Moraes (2005, p. 1347):

Introduziu-se a ideia de Programa, e não mais de cursos de mestrado e doutorado avaliados isoladamente; atenção especial voltou-se às linhas de pesquisa e à sua organicidade com as disciplinas, projetos e produtos de pesquisa, teses e dissertações; as linhas, e não mais as preferências docentes, passaram a definir: a) os percursos curriculares, organizados a partir da pesquisa, e não mais das disciplinas; b) os seminários de pesquisa e de dissertação; c) a definição dos orientadores já no início dos cursos; d) os objetos de investigação como determinantes do percurso curricular, agora flexibilizado.

O V PNPG (2005 – 2010) tinha como objetivo principal o crescimento equânime do sistema nacional de pós-graduação, com o propósito de atender com qualidade às diversas demandas da sociedade, visando o desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social do país. Esse plano teve ainda como objetivo subsidiar a formulação e a implementação de políticas públicas voltadas para as áreas de educação, ciência e tecnologia.

Entre suas características estão a introdução do princípio de indução estratégica nas atividades de pós-graduação em associação com as fundações estaduais e os fundos setoriais; o aprimoramento do processo de avaliação qualitativa da pós-graduação; a preocupação com a solidariedade entre os cursos e seu impacto social; a expansão da cooperação internacional; o combate às assimetrias; a formação de recursos humanos para a inovação tecnológica no mundo globalizado e competitivo; e, a ênfase na formação de docentes para todos os níveis de ensino, bem como de quadros técnicos

via mestrado profissional para atender os setores público e privado. (OLIVEIRA;FONSECA, 2010).

De acordo com o diagnóstico e análise da pós-graduação durante os planos anteriores, indicava a expansão do sistema em quatro vertentes:

[...] a capacitação do corpo docente para as instituições de Ensino Superior, a qualificação dos professores da educação básica, a especialização de profissionais para o mercado de trabalho público e privado e a formação de técnicos e pesquisadores para empresas públicas e privadas. (BRASIL, 2004, p. 48).

Em seu escopo vislumbrava a possibilidade de criação de programas de mestrados voltados para formação de professores em serviço, para atender a necessidade de qualificação para os professores do ensino fundamental, médio e técnico. Nota-se que não há destaque para a capacitação de docentes para o ensino superior, que se fez presente em na formulação de políticas para a pós-graduação *stricto sensu* no Brasil desde sua criação até aqui.

Outra forma de expansão seria estimular o mestrado profissional em Engenharia, para fomentar a inovação tecnológica, e com isso, atender ao setor empresarial. Nas Ciências Humanas o intuito era criar cursos na área da cultura em uma perspectiva multidisciplinar, com temas relativos à organização da cultura no Brasil e no mundo, tais como: políticas, planejamento, gestão, produção, pesquisa, crítica, difusão, transmissão, divulgação, preservação, circulação e consumo da cultura.

Em seus novos modelos, afirmava que:

Os objetivos da pós-graduação nos próximos anos são:

- O fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação;
- A formação de docentes para todos os níveis de ensino;
- A formação de quadros para mercados não acadêmicos. Além destes objetivos, deve-se destacar a necessidade primordial de se buscar o equilíbrio no desenvolvimento acadêmico em todas as regiões do País. As metas deste projeto de expansão e equilíbrio necessitam se ancorar na qualidade, estabilidade e pertinência. (BRASIL, 2004, p. 58-59).

O VI PNPG (2011 – 2020) é o plano que atualmente está em vigência com o intuito de dar continuidade aos planos anteriores. É um plano composto por duas partes, onde a primeira é o plano propriamente dito, composto pelos capítulos que tratam da situação atual, das previsões e das diretrizes para o futuro, e a segunda parte refere-se aos Documentos Setoriais.



Com a perspectiva da ocorrência de mudanças profundas em segmentos importantes da economia, inclusive no sistema educacional, incluindo o ensino superior, se insere nesse contexto com vistas a favorecer a integração do ensino de pós-graduação com o setor empresarial e a sociedade. Esse grande enfoque a vários aspectos de desenvolvimento do país através da contribuição da pós-graduação pela pesquisa, vai distanciando cada vez mais a pós-graduação da formação docente, principalmente no que tange à formação pedagógica. Isso fica bem evidente em um trecho que diz: “a capacitação dos docentes das universidades, formando o primeiro contingente de pesquisadores e especialistas em âmbito federal” (BRASIL, 2010, p. 16), ou seja, a capacitação docente forma pesquisadores e não professores, ou então se tem a ideia que se trate de uma coisa só, como já é de costume.

Algumas legislações federais, inclusive os próprios PNPGs, afirmam que a pós-graduação brasileira tem como missão a formação de professores para a docência do ensino superior e de pesquisadores para o desenvolvimento da ciência, tecnologia e inovação do nosso país. É preciso ensinar a pesquisar, mas é preciso ensinar a ensinar também.

Enfim, os PNPGs constituíram-se em um elemento essencial na construção e no desenvolvimento desse sistema através da realização de diagnósticos, e de estabelecimento de metas e de ações. Diversas ações implementadas a partir de orientações dos PNPGs permitiram o desenvolvimento da pós-graduação e do sistema de ensino superior como um todo, entre elas, destacam-se:

- integração da pós-graduação no interior do sistema universitário, institucionalizando a atividade de pesquisa em diversas instituições;
- aumento da capacitação do corpo docente do ensino superior, através de programas direcionados para essa finalidade;
- construção de um amplo sistema de bolsas no país e no exterior, que tem contribuído para a qualificação e reprodução do corpo docente e de pesquisadores;
- estruturação de uma política de apoio financeiro aos programas de pós-graduação;
- participação sistemática de representantes da comunidade acadêmica nos processos de formulação da política de pós-graduação;
- implantação de um sistema nacional de avaliação dos programas, realizado por meio de julgamento de pares;
- integração do ensino à pesquisa, estabelecendo-se um número limitado de disciplinas articuladas com as respectivas linhas de pesquisa dos cursos;
- fortalecimento da iniciação científica;
- criação de um eficiente sistema de orientação de dissertações e de teses;

- articulação da comunidade acadêmica nacional com relevantes centros da produção científica internacional. (BRASIL, 2010, p. 38-39).

Embora reconheça a pesquisa como essência da pós-graduação, o plano atual apresenta uma forte preocupação com a formação de professores, porém apenas nos níveis básico e médio. É um plano que vislumbra também uma preocupação com a internacionalização da pós-graduação brasileira através do aumento do número de estudantes estrangeiros, de apoio ao estágio e realização de cursos no exterior, além de fomentar a participação de pesquisadores em eventos internacionais. Contudo, por se tratar de um plano que ainda está em andamento, não nos cabe a prematuridade de aprofundar uma análise mais crítica sobre o mesmo.

#### 1.4 PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* E AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO

As políticas de educação para formação dos professores para o magistério superior no Brasil é marcada por avanços e retrocessos.

De acordo com Soares e Cunha (2010), posteriormente ao Parecer nº 977/65, o CFE instituiu o Parecer nº 77/69 com a finalidade de definir as normas de credenciamento dos cursos de pós-graduação em consonância com o parecer anterior, contudo, este novo parecer não fez qualquer referência à formação de professor da educação superior, inclusive as finalidades do mestrado não foram apresentadas, apenas as do doutorado, o que revelou um retrocesso em relação ao parecer que o procedeu.

Se os Pareceres nº 977/65 e o nº 77/69, do antigo CFE, tiveram importância na definição e na regulamentação da pós-graduação, os PNPGs, de responsabilidade da CAPES, constituíram-se outro elemento essencial na construção e desenvolvimento desse sistema.

Como já visto, os PNPGs, de responsabilidade da CAPES, evidenciou em cada período as prioridades do governo federal em relação à pós-graduação. Foram planos que demonstraram grande importância na trajetória da pós-graduação brasileira, pois expressaram o movimento de implementação desse nível de ensino.

No que concerne às diretrizes desses planos voltadas para a formação docente ficou evidente que a forte preocupação com a formação do professor da educação superior só esteve presente nos dois primeiros planos, mesmo assim, sem evidenciar o caráter pedagógico dessa formação, e utilizando a pesquisa como princípio educativo. A partir do terceiro plano, com a

ampliação da pesquisa, utilizada agora para fins desenvolvimentistas, a formação para a docência do nível superior ficou em segundo plano, restringindo-se apenas à formação para a pesquisa.

De acordo com o atual PNPG, e dentro de uma retrospectiva histórica das diretrizes da pós-graduação, concluímos que:

[...] a política de pós-graduação no Brasil tentou inicialmente capacitar os docentes das universidades, depois se preocupou com o desempenho do sistema de pós - graduação e, finalmente, voltou-se para o desenvolvimento da pesquisa na universidade, já pensando agora na pesquisa científica e tecnológica e no atendimento das prioridades nacionais. (BRASIL, 2010, p.15/16).

Recorrendo a outras regulamentações a respeito da formação docente, verifica-se mais evidências desse processo de incentivo e de posterior omissão, tanto no *lato*, como no *stricto sensu*. A resolução nº 5, de 10 de outubro de 1983, também do CFE, que fixa normas de funcionamento e credenciamento dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, diz em seu artigo 2º, inciso I, o seguinte:

Art. 2º A organização e o regime didático-científico dos cursos de pós-graduação seguirão a orientação do Parecer nº 977/65, do CFE, consubstanciada nas seguintes normas básicas:

I – A pós-graduação tem por objetivo a formação de pessoal qualificado para o exercício das atividades de pesquisa e de magistério superior nos campos das ciências, filosofia, letras, artes e tecnologias. (RESOLUÇÃO CES 5/83).

Em relação aos cursos de especialização, a resolução nº 3/99, do Conselho Nacional de Educação - CNE, que fixa as condições de validade dos certificados de cursos presenciais de especialização, em seu artigo 5º, parágrafo 1º, diz que:

“[...] quando se tratar de curso destinado à qualificação de docente para o magistério superior do Sistema Federal de Ensino, deve-se assegurar, na carga horária, além do conteúdo específico dos cursos, o indispensável enfoque pedagógico” (RESOLUÇÃO CNE/CES 3/99).

Entretanto, essa premissa já não aparece nas resoluções nº 1/2001, e nº 1/2007, do CNE, que estabelecem as normas de funcionamento dos cursos de pós-graduação.

Antes da atual Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, em vigor, ser sancionada em 20 de dezembro de 1996, seu texto sofreu algumas alterações no que se referia

à formação para o exercício do ensino superior. O texto do primeiro projeto de LDB apresentado à Câmara dos Deputados, em 1988, pelo então deputado Octávio Elísio, em seu artigo 54 estabelecia que “as condições para o exercício do magistério a nível de 3º grau serão regulamentadas nos Estatutos e Regimentos das respectivas instituições de educação de 3º grau” (SAVIANI, 2006, p.49). Posteriormente, no texto do substitutivo Jorge Hage houve uma mudança, e seu artigo 98 dizia que:

“a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á, preferencialmente, em nível de pós-graduação, em cursos e programas de mestrado, doutorado e pós-doutorado, na forma prevista nos estatutos e regimentos das instituições de ensino.” (SAVIANI, 2006, p.106).

Enquanto esse projeto da LDB tramitava na Câmara dos Deputados em busca de sua aprovação, outro projeto de LDB, de autoria do então senador Darcy Ribeiro, deu entrada na Comissão do Senado, em 1992. Este por sua vez, ia mais além, e sugeria em seu artigo 74 que:

“a preparação para o exercício do magistério superior se faz, em nível de pós-graduação, em programas de mestrado e doutorado, acompanhados da respectiva formação didático-pedagógica, inclusive de modo a capacitar o uso das modernas tecnologias do ensino” (SAVIANI, 2006, p.144).

Infelizmente foi uma tentativa frustrada, pois não foi aprovado e nem chegou a ser novamente apreciado.

O texto final da LDB, lei nº 9394/96, foi aprovado sem fazer nenhuma referência à formação pedagógica do professor universitário. De modo pouco esclarecedor estabelece em seu artigo 66 que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996, p.23). O termo “preparação” não garante a formação, e o termo “prioritariamente” deixa margem para se entender que não há uma exclusividade, logo, a preparação poderá ser realizada também em cursos de sentido amplo, contribuindo assim, para a omissão, para a falta de responsabilidade, e para o pouco envolvimento das políticas públicas e dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Esse “sentido amplo” é questionável, uma vez que, na maioria das vezes, para ingressar numa instituição como docente do nível superior é exigido no mínimo a titulação de mestrado, até mesmo para atender ao artigo 52 da LDB/96, que exige “um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado” na formação dos quadros profissionais de nível superior das universidades.

Outro artigo da mesma lei que também demonstra uma menor preocupação com a formação dos profissionais desse nível de ensino é o artigo 65, quando este exclui para essa categoria a obrigatoriedade das horas de práticas de ensino, atribuindo apenas para a formação docente de outros níveis.

Desta maneira, fica evidente uma falta de ambiência que valorize a formação docente para o magistério superior, e que oportunize, institucionalmente, uma reflexão sobre essa prática. Podemos dizer que essa formação, efetivamente, não tem se concretizado como uma política institucional dos programas de pós-graduação no Brasil, e assim,

## **2 PERCURSO HISTÓRICO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU DA UFS E A FORMAÇÃO PARA O MAGISTÉRIO SUPERIOR**

O capítulo anterior se propôs a descrever o surgimento e a institucionalização oficial dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, no âmbito das universidades brasileiras, apontando sua importância, seus principais objetivos e sua expansão atribuída ao processo de modernização e desenvolvimento econômico e tecnológico do país.

Neste capítulo, apresentaremos inicialmente a emergência desses programas na UFS, relatando sua constituição, normatização, operacionalização, e os desafios enfrentados ao longo de sua trajetória. Em seguida, será abordado seu processo de evolução e transformação ao longo do processo histórico de seus cursos, sobretudo no que diz respeito à formação para o magistério superior.

### **2.1 A UFS E A CRIAÇÃO DE SEUS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU***

A história das universidades brasileiras é bastante recente, já que na época do Brasil Colônia toda forma de ensino era controlada por Portugal, chegando aos brasileiros apenas o conhecimento que fosse de interesse da Corte.

Diferentemente da Espanha, que desde o século XVI instalou universidades em suas colônias, Portugal resistiu a qualquer forma de criação desse nível de ensino no Brasil, pois temia que qualquer formação cultural e política dos seus colonos criassem movimentos independentistas que ameaçassem o domínio de sua Colônia. Os filhos dos colonos mais abastados que queriam cursar o ensino superior realizavam seus estudos em Coimbra mediante autorização da Corte, mas na Colônia, apenas os Colégios Jesuítas eram autorizados a oferecerem cursos ditos superiores, e como se tinha a ideia de que o melhor para a elite do período seria cursar o nível superior na Europa, esses alunos, mesmo concluindo seus estudos nos colégios jesuítas brasileiros, eram obrigados a repeti-los em Portugal.

Apesar de várias tentativas de se criar universidades no Brasil, já no período republicano, nenhuma obteve o sucesso esperado e foram anuladas em curto espaço de tempo, e assim, a primeira Universidade duradoura do Brasil foi a Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920.

Em Sergipe não foi diferente, e após várias tentativas frustradas de implantação de uma instituição de nível superior, foi apenas no início da década de 1960 que houve um

movimento favorável à criação de uma universidade no estado, no âmbito da Secretaria de Educação, e posteriormente pelo então Conselho Estadual de Educação. Nesta época, Sergipe contava apenas com algumas poucas faculdades isoladas, surgidas a partir do final da década de 1940, a saber:

Faculdade de Ciência Econômicas (1948); a Faculdade de Química (1950); a Faculdade de Direito (1950); acompanhadas da criação da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe (1951) e de sua mantenedora, a Sociedade Sergipana de Cultura; a Escola de Serviço Social (1954) e, finalmente, a Faculdade de Ciências Médicas (1961) (BRETAS, 2014, p. 30).

O monsenhor Luciano Cabral Duarte, que na época era diretor da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe, membro do Conselho Estadual de Educação de Sergipe, e presidente da Câmara de Ensino Superior era quem liderava os movimentos de defesa da criação da UFS, inclusive foi quem coordenou a elaboração do anteprojeto de lei que tinha esse objetivo, seguindo os modelos das já implantadas universidades dos estados do Maranhão e Piauí. Esse anteprojeto foi aprovado pelo CFE, em novembro de 1966<sup>3</sup>.

Aprovado o projeto, faltava a assinatura do decreto pelo Presidente da República [...] o qual foi assinado em vinte e oito de fevereiro de 1967 (Decreto-Lei nº 269/67). Em quinze de maio de 1968, com a Universidade já tendo sido criada, foi realizada a sua instalação no salão nobre do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe, localizado na Rua Itabaianinha, em Aracaju. (SOUZA, 2015, p. 92).

Esse ato oficial era a oportunidade esperada pela sociedade sergipana de ver concretizada a implantação de sua primeira e única instituição pública de ensino superior. Entretanto, de acordo com Bretas (2014, p.19), “ele, por si só, não é (era) suficiente para elucidar a natureza da Universidade que acabara de ser criada, nem mesmo de esclarecer seus pressupostos ou evidenciar as lutas políticas e ideológicas que se encerram (encerraram) atrás do documento oficial”.

Criar uma instituição de ensino superior com vistas a acompanhar o crescimento econômico e educacional vigente era uma maneira de formar quadros profissionais dentro do estado para atender às demandas do mercado, e de evitar que os jovens sergipanos se deslocassem para outros estados em busca de cursos superiores, e aqui nos cabe registrar as

---

<sup>3</sup> Ibidem, idem

autoridades sergipanas que foram os idealizadores e organizadores da UFS, como o já citado Dom Luciano Cabral Duarte, e também:

[...] professor Cabral Machado; advogado Moreira Filho; o então secretário de Educação, Luís Rabelo Leite; e, ainda, pelos primeiros membros do Conselho Estadual de Educação, composto por José Rollemberg Leite, Lauro Ferreira do Nascimento, José Carlos de Souza, Manuel Francisco Freire, José Silvério Leite Fontes, Neide Albuquerque Mesquita, Dalita Côrtes Rollemberg, Ofenísia Soares Freire e Acrísio Cruz. São dignos de registro também os nomes dos diretores das cinco faculdades que inicialmente se congregaram: João Gama, Faculdade de Química; Wilson Barbosa de Melo, Faculdade de Ciências Econômicas; Elza Luz, Faculdade de Serviço Social; Luciano Cabral Duarte, Faculdade de Filosofia, e Antônio Garcia Filho, Faculdade de Medicina. Todos eles, sujeitos históricos, que trabalharam incansavelmente para conquistar o direito a uma universidade pública federal (BRETAS, 2014, p. 21).

Assim, diante dos esforços de todos esses sujeitos, e em consonância com as exigências da LDB/61, que em seu artigo 79 determinava que a criação de uma universidade só se daria a partir da incorporação de, no mínimo, cinco faculdades sob o regime de administração comum, passaram a pertencer à UFS, a Faculdade de Direito de Sergipe, a Faculdade de Ciências Econômicas de Sergipe, a Escola de Química de Sergipe, a Faculdade de Medicina de Sergipe, a Faculdade de Filosofia de Sergipe, e o Colégio de Aplicação. Com a incorporação de seis instituições de ensino superior ou faculdades que ministravam dez cursos, passamos a ter dez unidades (cinco faculdades e cinco institutos) que, dez anos depois, ministravam vinte e cinco cursos. (SOUZA, 2015, p. 102).

Essas faculdades incorporadas à UFS funcionavam em prédios espalhados pela cidade de Aracaju, e ao serem doados à Fundação Universidade Federal de Sergipe – FUFSE passaram a constituir o patrimônio inicial desta.

A UFS surgiu em conformidade com a Reforma Universitária de 68 que remodelou o sistema universitário brasileiro, influenciando na sua implantação tanto pelo modelo de fundação federal, quanto pelo caráter conservador autoritário, já que o contexto ditatorial que existia na época favorecia o alto grau de intervenção do Regime Militar na educação superior, embora não nos pareça novidade que esse grau de ensino e suas instituições tenham sofrido intervenções governamentais durante toda sua trajetória.

A Reforma de 1968, instituída para fixar as normas de organização e funcionamento do ensino superior, indicava modificações nos regimentos e estatutos das universidades, bem como adaptações funcionais nas instalações destas, e implantação de novas estruturas curriculares e novas formas de ensino. Estabelecia ainda uma autonomia didática, científica,



disciplinar, administrativa e financeira, além da maior interação entre o ensino e a pesquisa, delineando desta forma, uma nova concepção de universidade. Contudo, Bretas (2014, p. 66), nos chama atenção para o fato que:

[...] os interesses da expansão de educação superior assumidos pelos governos militares, demonstra que a formação, a natureza e a função de cada universidade que se criava em território nacional se diversificavam e nem sempre correspondiam à propalada indissociabilidade entre ensino e pesquisa.

Em dez anos de funcionamento o número de estudantes na UFS passou de 636 para 4.246. Foram criados os cursos de Odontologia, Administração, Ciências Contábeis, Engenharia Química e Licenciatura em Química, Física, Matemática e Ciências Biológicas; posteriormente foi a vez dos cursos de Engenharia Civil, Educação Física e Enfermagem, o que aumentou ainda mais o número de estudantes matriculados na instituição. Apesar dessa rápida expansão em relação aos cursos de graduação, as expectativas sobre um quarto grau de ensino ainda eram tímidas.

Esboços de criação da pós-graduação começaram a ser feitos ainda na década de 1970, pois de acordo com Bretas (2014, p. 20), no início das suas atividades, a UFS não possuía quadros suficientes para o preenchimento de todas as cadeiras disciplinares, com qualificação compatível com as exigências da CAPES. Isso era uma realidade não só da UFS, mas da maioria das universidades federais devido à alta demanda ocasionada pela expansão do ensino superior.

Até o ano de 1975 o aperfeiçoamento dos professores da UFS era feito em cursos de curta duração, e 92% deles não possuíam titulação de mestrado, e nem de doutorado, e mesmo com a criação do Programa Intensivo de Capacitação Docente – PICD, apoiado pela CAPES, o número de professores interessados não atendeu às expectativas.

Foi no início da década de 1980 que a busca pela pós-graduação teve seu interesse ampliado, de acordo com Souza (2015, p. 276), “talvez porque o corpo docente tenha compreendido o ofício do professor universitário, para além de ministrar aulas [...] foi incorporada a ideia de que também deveria se incumbir da pesquisa e da extensão.” Então, a UFS implantou seu primeiro curso de pós-graduação, que foi o de Especialização em Educação.

Em nível *stricto sensu*, o primeiro curso a ser criado foi o mestrado em Geografia, 1985. Em 1987 foi criado o mestrado em Ciências Sociais, que foi transformado

posteriormente em mestrado em Sociologia. Em 1988, já havia também o mestrado em Física, o de Saúde da Criança e do Adolescente. A partir da década de 1990, gradativamente foram criados novos programas, tais como o de Educação (1994) e Desenvolvimento e Meio Ambiente (1995). Porém, esses programas funcionavam sem recomendação da CAPES, o que ocasionou a suspensão de alguns deles no ano 2000.

O primeiro mestrado a ser aprovado pela CAPES foi o de Física, seguido pelo de Educação, e em 2004, o número de cursos credenciados já era de 8 mestrados e 1 doutorado. Em 2009 passou para 18 mestrados e 6 doutorados. Em 2011 a UFS possuía 30 mestrados acadêmicos, 2 mestrados profissionais e 8 doutorados. Vejamos a evolução dos cursos no quadro 01:

**Quadro 01** - Evolução do número de cursos de Mestrado e Doutorado da UFS (2004 – 2018)

ANO	MESTRADO	DOUTORADO
2004	8	1
2005	8	1
2006	9	3
2007	10	3
2008	17	5
2009	19	7
2010	23	8
2011	32	8
2012	38	8
2018	50	14

Fonte: A autora, adaptado de Souza (2015, p. 283).

Como podemos observar, na atualidade, a UFS conta com 50 cursos de mestrado, sendo 43 acadêmicos e 7 profissionais; e 14 cursos de doutorado acadêmicos. Esses cursos, com mestrado e doutorado são: Arqueologia (PROARQ), Física (NPGFI), Ecologia e Conservação (PPEC), Agricultura e Biodiversidade (PPGAGRI), Ciências Fisiológicas (PROCFIS), Educação (PPGED), Ciência e Engenharia de Materiais (P2CEM), Ciências Farmacêuticas (PPGCF), Geografia (PPGEO), Ciência da Propriedade Intelectual (PPGPI), Letras (PPGL), Ciências da Saúde (PPGCS), Química (PPGQ) e Sociologia (PPGS); além dos mestrados em Administração (PROPADM), Antropologia (PPGA), Biotecnologia (PROBIO), Ciências da Computação (PROCC), Ciência e Tecnologia de Alimentos (PROCTA),

Desenvolvimento e Meio Ambiente (DDMA), Biologia Parasitária (PROBP), Ciências da Religião (PPGCR), Comunicação (PPGCOM), Direito (PRODIR), Economia (NUPEC), Educação Física (PPGEF), Enfermagem (PPGEN), Engenharia Civil (PROEC), Recursos Hídricos (PRORH), Engenharia Química (PEQ), Engenharia Elétrica (PROEE), Ensino de Ciências e Matemática (NPGECEMA), Filosofia (PPGF), Geociências e Análise de Bacias (PGAB), História (PROHIS), Interdisciplinar em Cinema (PPGCINE), Matemática (PROMAT), Ciências Aplicadas à Saúde (PPGCAS), Ciências da Nutrição (PPGCNUT), Odontologia (PRODONTO), Psicologia (PPGPSI), Serviço Social (PROSS) e Zootecnia (PROZOOTEC); e ainda os mestrados profissionais em Economia (PROPEC), Matemática (PROFMAT), Ciências Ambientais (PROF-CIAMB), Ensino de Física (PPGPF), Ensino de História (PROFHISTOR) e outros dois em Letras (PROFLETRAS e PROLETRAS).

Ressaltamos que foram selecionados para essa pesquisa apenas os 43 programas acadêmicos de pós-graduação da Fundação Universidade Federal de Sergipe – FUFSE, que foram avaliados pela CAPES no quadriênio 2013-2016. Deste modo, apresentaremos de forma cronológica e em ordem alfabética, a emergência desses cursos na UFS no quadro 02:

**Quadro 02** - Emergência dos cursos acadêmicos de pós-graduação *stricto sensu* da UFS

ANO DE CRIAÇÃO	PROGRAMAS
1985	PPGEO
1987	PPGS
1994	NPGFI, PPGED
2002	PPGCS
2003	PPGEO (doutorado), PPGQ
2006	NPGFI (doutorado)
2007	PEQ
2008	P2CEM, PPEC, PPGCF, PPGED (doutorado), PPGL, PPGS (doutorado), PROCTA
2009	NPGECEMA, PGA, PPGCS (doutorado)
2010	PROBP, PROCC, PROEE, PROZOOTEC (doutorado)
2011	DDMA, PGAB, PROARQ, PROCFIS, PRODIR, PROEC, PROMAT, PROPADM, PROSS
2012	PPGCOM, PPGEF, PPGF, PRODONTO, PROHIS, PRORH
2013	PPGPI, PROARQ (doutorado), PROCFIS (doutorado)
2014	NUPEQ, PPEC (doutorado), PPGAGRI, PPGCAS, PPGCF (doutorado), PPGCR, PPGEN, PPGPI (doutorado), PPGQ (doutorado)
2016	PPGCINE, PPGCNUT, PPGL (doutorado), PROBIO
2017	PPGPSI

Fonte: A autora, 2019.

A pós-graduação da *stricto sensu* da UFS compreende o conjunto de atividades de ensino e pesquisa, em nível avançado, com a participação de docentes e discentes de diferentes áreas de conhecimento. É aberta a candidatos diplomados em cursos superiores de graduação que atendam às exigências dos editais de seleção e visando a formação de pessoal qualificado para o exercício de atividades de ensino, de pesquisa básica e aplicada e para atender demandas de desenvolvimento do mercado de trabalho em geral. Conforme Lima (2016, p. 178), esses dois focos da pós-graduação *stricto sensu* foram sinalizados pelo II PNPG, um para a formação acadêmica com ênfase na pesquisa básica, e outro para a formação de profissionais pesquisadores para o sistema produtivo com ênfase na pesquisa aplicada, pressupondo um tratamento diferenciado.

Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* da UFS se apresentam nos níveis de mestrado e de doutorado, possuindo uma duração máxima, incluindo a elaboração e a defesa da dissertação ou tese, de 24 (vinte e quatro) meses e 48 (quarenta e oito) meses, respectivamente, e prazo mínimo de duração de 12 (doze) meses para o mestrado e 24 (vinte e quatro) meses para o doutorado. São operacionalizados pelos Programas de Pós-Graduação, e são normatizados pela Resolução nº 025/2014 e nº 102/2014, do Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão (CONEPE/UFS) e por regimentos internos próprios.

Em sua estrutura administrativa, o Sistema de Pós-Graduação (SPG) da UFS compreende o conjunto de atividades de ensino e pesquisa, e essas atividades também são normatizadas pelas Resoluções nº 025/2014 e nº 102/2014, do CONEPE/UFS, e são operacionalizadas pela Pró-reitora de Pós-Graduação e Pesquisa – POSGRAP, por meio da Coordenação de Pós-Graduação - COPGD, da Comissão de Pós-Graduação – CPG, e dos Comitês de Pós-Graduação.

Entre seus objetivos principais, apresentados no artigo 2º da Resolução nº 025/2014/CONEPE, estão:

Art. 2º O SPG da Universidade Federal de Sergipe tem como objetivos principais:

- I. estruturar Programas de Pós-Graduação que articulemos vários níveis de ensino voltados para a formação do pesquisador e para a produção científica, tecnológica, filosófica, cultural e artística;
- II. estimular a participação de pesquisadores em todas as formas possíveis de projetos institucionais de pesquisa, especialização, aperfeiçoamento, mestrado e doutorado, através de uma padronização de organização e funcionamento, além de uma integração dos cursos de pós-graduação, com o objetivo de atender às diferentes demandas sociais;
- III. capacitar docentes para o ensino nos níveis básico e superior, bem como atender à profissionalização e aos vários setores produtivos da sociedade, no que concerne à qualificação técnica e científica;

IV. promover a educação continuada para portadores de diplomas de curso superior, de forma a qualificá-los para o exercício profissional nos diversos setores da sociedade;

V. prover intercâmbios com instituições acadêmicas, culturais, empresariais e com a sociedade em geral, visando a uma maior interação com a comunidade, e a resguardar o projeto institucional da Universidade.

A Coordenação geral das atividades de pós-graduação cabe à Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (POSGRAP) através da Coordenação de Pós-Graduação (COPGD). É composta pela Secretaria da Coordenação e pelas Divisões de Avaliação e Acompanhamento da Pós-Graduação (DAAPG) e de Controle e Registro Acadêmico da Pós-Graduação (DCRA). De acordo com o artigo 6º da Resolução nº 025/2014/CONEPE, compete à COPGD:

- I. coordenar a elaboração e a implementação das atividades de pós-graduação *stricto sensu* e *latu sensu* no âmbito da UFS;
- II. propor à Comissão de Pós-Graduação diretrizes gerais para o funcionamento da pós-graduação;
- III. encaminhar aos Comitês de Pós-Graduação, após análise, as propostas de implantação de cursos *stricto sensu* e a criação dos Programas de Pós-Graduação correspondentes;
- IV. encaminhar aos Comitês de Pós-Graduação, após análise, os projetos para oferta de cursos *latu sensu*;
- V. acompanhar o processo de seleção de discentes para ingresso no SPG da UFS;
- VI. secretariar a Comissão de Pós-Graduação; e,
- VII. zelar pelo cumprimento dos dispositivos legais sobre a pós-graduação.

A Comissão de Pós-Graduação (CPG) é uma instância deliberativa, normativa e consultiva sobre os assuntos referentes à pós-graduação da UFS. É composta pelo Pró-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa, como presidente, pelo Coordenador de Pós-Graduação, como vice-presidente, pelo Pró-Reitor de Graduação, pelos coordenadores dos Comitês de Pós-Graduação, e por um representante dos discentes regulares dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*. De acordo com o artigo 8º da Resolução nº 025/2014/CONEPE, compete à CPG:

- I. deliberar a respeito do Sistema de Pós-Graduação da UFS, propondo políticas e ações e avaliando seu desempenho;
- II. estabelecer diretrizes gerais para o funcionamento dos Programas de Pós-Graduação da UFS;
- III. julgar recursos contra as decisões dos Comitês de Pós-Graduação de cada Área;

- IV. criar novos Comitês de Pós-Graduação, bem como deliberar sobre a fusão, desmembramento ou extinção de Comitês já existentes, e,
- V. exercer outras atribuições que lhe sejam conferidas pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa.

Já os Comitês de Pós-Graduação são instâncias deliberativas sobre o funcionamento e avaliação dos Programas de Pós-Graduação da UFS. Eles compõem o quadro da Comissão de Pós-graduação e são divididos nas nove áreas de concentração estabelecidas pela CAPES. São compostos pelos coordenadores dos programas de pós-graduação *stricto sensu* de sua respectiva área de concentração e por um representante discente regularmente matriculado em um dos programas de pós-graduação *stricto sensu*. De acordo com o artigo 11 da Resolução nº 025/2014/CONEPE, compete aos comitês de Pós-Graduação:

- I. deliberar sobre propostas de criação de Programas e/ou cursos de pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu* que se insiram em sua área de competência;
- II. avaliar os relatórios dos cursos de pós-graduação *lato sensu*, encaminhando parecer à CPG para que sejam tomadas as providências cabíveis;
- III. julgar recursos contra as decisões dos colegiados dos Programas de Pós-Graduação que se insiram em sua área de competência;
- IV. homologar modificações nos regimentos internos dos Programas de Pós-Graduação que se insiram em sua área de competência;
- V. diagnosticar e informar à POSGRAP e ao Centro Acadêmico sobre as dificuldades e necessidades das atividades de pesquisa e de pós-graduação (*stricto* e *lato sensu*) no âmbito do respectivo Centro, quanto à infraestrutura, recursos disponíveis e manutenção de salas de aula e laboratórios;
- VI. apoiar a POSGRAP na definição das estratégias e dos mecanismos necessários à implementação, consolidação e avaliação dos grupos de pesquisa e cursos de pós-graduação, considerando as normas e indicadores estabelecidos pelos órgãos oficiais de fomento e pela Universidade;
- VII. estimular a integração entre os cursos de pós-graduação e os grupos de pesquisa, interna e externamente, através da identificação de áreas de conhecimento ou linhas de pesquisa comuns, promovendo a integração de produtos e serviços culturais, artísticos, científicos ou de base tecnológica;
- VIII. estimular a integração entre os cursos de pós-graduação e os cursos de graduação;
- IX. apoiar a POSGRAP no processo de acompanhamento dos relatórios anuais dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* a serem submetidos à avaliação do órgão federal competente;
- X. julgar processos administrativos envolvendo discentes ou docentes dos Programas, a fim de coibir atos e práticas que estejam em desacordo com regras específicas e com a ética científica de forma geral, e,

XI. exercer outras atribuições que lhe sejam conferidas pela Comissão de Pós-Graduação.

Os Programas *stricto sensu* da UFS são dirigidos por regimento próprio, aprovado por seu órgão colegiado, pelo Comitê de Pós-Graduação ao qual está associado e pelo CONEPE. São estruturados em três eixos articulados entre si, que são:

- Áreas de Concentração: domínios específicos do conhecimento nos quais atua o programa e para os quais estão direcionadas suas atividades, admitindo-se o caráter interdisciplinar ou multidisciplinar;
- Linhas de Pesquisa: domínios temáticos e/ou metodológicos de investigação caracterizados pelo desenvolvimento de Projetos de Pesquisa;
- Projetos de Pesquisa: investigações desenvolvidas por um ou mais docentes, participantes, discentes do Programa e/ou alunos de graduação.

Esses eixos, que serão analisados mais criteriosamente no quarto capítulo, são particulares a cada programa e representam a finalidade dos mesmos, servindo assim, de elementos indicadores que podem caracterizar o tipo de formação presente em cada curso.

## 2.2 OS DESAFIOS E TRAJETÓRIAS DAS POLÍTICAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NA UFS

A expansão da pós-graduação *stricto sensu* da UFS se verificou na ampliação das matrículas de estudantes presenciais. De acordo com o catálogo de pós-graduação da UFS, lançado em 2016, entre os anos de 2004 e 2012 houve um aumento anual de 15,58% contra 8,77% de crescimento na graduação. Ao longo de 29 anos de existência da pós-graduação foram titulados 188 doutores e 1.638 mestres. O ano de 2013 foi mais promissor, pois só neste ano foram formados para a sociedade mais 62 doutores (um terço do total) e 398 mestres (quase um quarto do total). Em 2016 já eram 750 alunos matriculados nos doutorados e mais de 3.400 nos mestrados.

A POSGRAP da UFS estabeleceu para o biênio 2014-2015 uma política de pós-graduação de cinco metas.

A primeira meta se referia à questão do ensino, sendo estabelecidos três objetivos:

- 1) criação de pelo menos quatro novos cursos de doutorado;
- 2) consolidação dos cursos existentes, aumentando em média 1 ponto o conceito de cada programa e melhorar a distribuição de bolsas;

3) aprimorar o funcionamento do sistema eletrônico da pós-graduação.

Em 2014 mais três propostas de doutorado foram encaminhadas CAPES. Para o alcance destes objetivos, diversas estratégias foram adotadas, tais como: elaboração de propostas com auxílio de consultores da CAPES, estímulo à produção científica e tecnologia de docentes e discentes, atualização das normas da pós-graduação, ampliação do relacionamento com as instituições de fomento a pesquisa e realização de reuniões periódicas de planejamento.

A segunda meta se referia à internacionalização dos programas, onde foram estabelecidas três estratégias visando à inserção e o aumento dos programas internacionalmente. Uma dessas estratégias a ser aplicada, ainda em 2014, seria instituir que todos os programas de pós-graduação deveriam ter suas páginas em pelo menos dois idiomas. Outra seria incentivar e fomentar a saída dos docentes e discentes para programas internacionais, o que incluiria a participação em eventos científicos, realização de missões de estudos e realização de bolsas-sanduíches fora do Brasil.

A terceira meta do plano de ação da Pós-graduação na UFS se referia à ampliação das relações com a sociedade, e isso implicaria em alguns objetivos a serem alcançados, como: unificação no atendimento das demandas das pós-graduações *stricto* e *lato sensu*, e implementação de um novo organograma e reelaboração das páginas dos programas e da prorrogação, sendo criada uma central de atendimento, a DAAPG e a DCRA.

As outras duas metas dessa política de reestruturação da pós-graduação da UFS diziam respeito à busca de novos investimentos em recursos humanos, sobretudo em relação ao atendimento aos docentes, discentes e ao público em geral e no tocante as reformulações almejadas no sistema de informação da POSGRAP. Era previsto também a adequação da sua infraestrutura, através da aquisição de novos equipamentos eletrônicos, mobiliários e livros, além da ampliação dos espaços de ensino (salas de aulas e auditórios) e dos laboratórios.

Algumas dessas metas foram alcançadas no prazo estipulado, como por exemplo, o aumento do número dos cursos de doutorado, pois em 2014, quatro novos cursos de doutorado foram implantados na UFS. Porém alguns não foram alcançados, como é o caso do aumento do conceito de 1 ponto em todos os cursos, pois de acordo com a última avaliação, apenas quatro cursos aumentaram de conceito, e também pode-se observar que as páginas dos programas no SIGAA/UFS continuam apenas com a opção da língua portuguesa, salvo o catálogo de pós-graduação da UFS, lançado em 2016, que apresenta um formato bilíngue.

O Plano Nacional de Educação (PNE) lançado em 25 de junho de 2014, por meio da lei nº 13.005 estabelecia na sua política de formação continuada de professores



significativa atenção à pós-graduação. Uma das metas estabelecidas se constituía no aumento do número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores.

Esse novo plano nacional que ainda está em vigor, já que foi formulado para atender o período 2014-2024, sinaliza a continuidade da política educacional do governo federal no tocante à ampliação da oferta de novos cursos e matrículas na pós-graduação, e em relação a essa tendência, a UFS não está alheia. Desde sua aprovação em 2014, diversas medidas foram apontadas para o alcance destas metas em dez anos, tais como a expansão do financiamento da pós-graduação, da oferta de cursos e do investimento em pesquisas com foco e estímulo à inovação, dentre outros.

O expressivo e acelerado crescimento do SPG da UFS coloca enormes desafios no sentido de promover uma educação continuada e de qualidade. Nessa perspectiva, considerando o aumento da oferta de vagas e de cursos iniciado na década de 1990 e ampliado nas duas décadas posteriores, a política de pós-graduação empreendida na UFS procura consolidar a pós-graduação. Esse crescimento é fundamental à qualificação profissional dos discentes, pois permite à sociedade, em especial a sergipana, novas possibilidades de desenvolvimento social, científico e tecnológico.

A formação de profissionais super qualificados, no nível de mestrado e doutorado, é fundamental para o desenvolvimento de Sergipe, assim, se faz necessário o investimento em recursos com vistas a ampliar ainda mais a qualidade dos cursos e das pesquisas produzidas. Neste sentido, a UFS elaborou para um plano de consolidação da pós-graduação a serem atingidos em curto prazo.

A primeira meta estabelecida foi a ampliação da presença de doutores no mercado sergipano, já que o número de profissionais com este nível em Sergipe ainda é insuficiente para o desenvolvimento intelectual local. Assim, pretende-se ampliar o número de programas de doutorado, pois como vimos, atualmente apenas 14 dos 43 cursos acadêmicos ofertados e avaliados pela CAPES no último quadriênio, possuem este nível. Ainda de acordo com o catálogo de pós-graduação da UFS, a oferta de mais vagas e cursos no nível de doutorado, além de atender às demandas de desenvolvimento do Estado de Sergipe, permitirá à UFS atrair e fixar mais professores qualificados para pesquisa e formação dos alunos, captar mais recursos e ampliar sua internacionalização.

A segunda meta almeja a melhoria dos índices de avaliação dos programas. O principal índice de avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) é a avaliação quadrienal da CAPES. Na avaliação divulgada em 2013, referente ao triênio 2010-2012,

houve uma melhora desempenho programas, pois dois programas da UFS atingiram conceito 5, 4 programas subiram de 3 para 4 e nenhum curso teve queda na sua nota. Na última avaliação divulgada em 2017, referente ao quadriênio 2013-2016, dos cursos participantes deste estudo, dois programas continuam com o conceito 5, quatro tiveram seu conceito aumentado, e nenhuma curso teve decréscimo em seu conceito. O quadro 03 destaca os programas pesquisados da UFS que obtiveram aumento de conceito em relação à avaliação anterior:

**Quadro 03** - Programas acadêmicos de pós-graduação *stricto sensu* da UFS que obtiveram aumento de conceito na última avaliação CAPES

PROGRAMAS	CONCEITO AVALIAÇÃO 2013	CONCEITO AVALIAÇÃO 2017
PPGF	3	4
PPGL	3	4
PPGS	4	5
PRODONTO	3	4

Fonte: A autora, 2019.

Em relação a este aspecto, a UFS tem contado com o auxílio de pesquisadores com experiência de avaliação na CAPES para que, juntamente com os colegiados dos programas, discutam estratégias para alcançar uma evolução conceitual que efetivamente se relacione com a melhoria dos produtos e processo da pós-graduação *stricto sensu*.

O sistema de avaliação da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil foi implantado em 1976, sob responsabilidade da CAPES, assumindo assim, um papel basilar no desenvolvimento desse nível de ensino por se caracterizar como um fator decisivo para a elevação da qualidade, aprimoramento e regulação dos cursos. Essa avaliação vem acompanhando a evolução da pós-graduação, proporcionando dados importantes para a política de investimentos no setor educacional.

Três eixos caracterizam a avaliação: 1 – ela é feita por pares, oriundos das diferentes áreas do conhecimento e reconhecidos por sua reputação intelectual; 2 – ela tem uma natureza meritocrática, levando à classificação dos e nos campos disciplinares; 3 – ela associa reconhecimento e fomento, definindo políticas e estabelecendo critérios para o financiamento dos programas (BRASIL, 2010, p. 125).

O site da CAPES ([www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)) diz que o sistema de avaliação, continuamente aperfeiçoado, serve de instrumento para a comunidade universitária na busca de um padrão de

excelência acadêmica para os mestrados e doutorados nacionais. Os resultados da avaliação servem de base para a formulação de políticas para a área de pós-graduação, bem como para o dimensionamento das ações de fomento, tais como: bolsas de estudo, auxílios e apoio.

O processo de avaliação levado a cabo pela Capes foi aceito como a mais importante referência de qualidade para os programas de pós-graduação no Brasil. A avaliação da Capes permitiu que se criasse uma clara conexão entre desempenho e sucesso: quanto melhor a avaliação alcançada pelo programa, maiores eram suas chances e as de seus pesquisadores de alcançar apoio, tanto em bolsas de estudo como em recursos para pesquisa e infra-estrutura (sic) (BALBACHEVSKY, 2005, p. 292/293).

De fato, a avaliação foi inicialmente pensada para gerar parâmetros de orientação para concessão de bolsas de estudo, mas de acordo com Nobre e Freitas (2017) as notas atribuídas nas avaliações não servem apenas para orientar as ações de fomento pelas agências nacionais e internacionais, servem também para orientar os estudantes na escolha dos cursos.

Os procedimentos de avaliação inicialmente criados começaram a apresentar alguns problemas, que segundo Balbachevsky (2005) foram decorrentes da reduzida comunidade científica brasileira e da visibilidade do trabalho dos comitês que davam origem à certas pressões. Com isso, houve dois sistemas de avaliação, assim classificados:

No período de 1976-1997, vigorou na classificação a escala conceitual alfabética de A a E, sendo considerados cursos de padrão internacional aqueles contemplados com o conceito A. A partir de 1997, passou a vigorar a escala numérica de 1 a 7; sendo considerados cursos de padrão internacional aqueles classificados com os conceitos 6 e 7, os cursos 7 ocupando o topo do sistema. Quando foi implantada a escala numérica, a CAPES adotou a de ratificar os cursos 7, mediante pareceres de consultores internacionais (BRASIL, 2010, p. 125).

O último sistema a ser implantado, em 1998, apresentava um modelo mais rígido de avaliação, adotando um conjunto de indicadores e regras mais claras que deveriam ser observados por todos os comitês na avaliação dos programas. Balbachevsky (2005) aponta que as novas regras adotaram padrões de qualidade aceitos internacionalmente, com novos parâmetros para avaliar o desempenho dos professores com base em suas produções acadêmicas. A periodicidade de avaliação também foi alterada de dois para três anos. Na atualidade essa periodicidade é de quatro anos, sendo que a primeira avaliação quadrienal considerou o período de 2013-2016. Essa sequência histórica de avaliações da CAPES pode ser melhor compreendida através da tabela 01:

**Tabela 01** - Sequência histórica de avaliações da CAPES

Período coberto			Ano de Publicação
1976			1977
1977			1978
1978			1979
1979			1980
1980			1981
1981			1982
1982			1983
1983			1984
1984	1985		1986
1986	1987		1988
1988	1989		1990
1990	1991		1992
1992	1993		1994
1994	1995		1996
1996	1997		1998
1998	1999	2000	2001
2001	2002	2003	2004
2004	2005	2006	2007
2007	2008	2009	2010
2010	2011	2012	2013
2013	2014	2015	2016
			2017

Fonte: Nobre e Freitas (2017, p. 34).

Nessa nova sistemática, mestrados e doutorados de um mesmo programa passaram a ser avaliados em conjunto, e não mais separadamente como ocorria no modelo anterior. A nota três é considerada a nota mínima exigida para que um programa seja oficialmente reconhecido, e as notas seis e sete só podem ser atribuídas para os programas com elevado padrão de excelência, segundo os padrões de qualidade internacional, e que oferecem cursos de doutorado, o que significa serem bons ou excelentes, respectivamente. Os programas que oferecem apenas os cursos de mestrado só podem obter, no máximo, nota cinco.

Os critérios de avaliação são:

- Proposta do programa: avalia o alinhamento entre o curso e suas linhas de pesquisa, bem como a infraestrutura disponível;
- Corpo docente: avalia a composição, a diversidade educacional, e a experiências dos docentes;
- Corpo discente: avalia o fluxo de entrada e saída dos alunos, bem como os produtos de pesquisa produzidos pelos mesmos;

- Produção intelectual: avalia o número de publicações como artigos, livros, projetos de pesquisa, produção técnica e artística;
- Inserção social: avalia os impactos dos programas em relação às demandas sociais em sua localidade;
- Inserção internacional: avalia a mobilidade dos docentes e discentes em relação às publicações internacionais.

Muitos aspectos da avaliação ainda são questionáveis devido à dificuldade de criar indicadores confiáveis, sobretudo em relação aos critérios qualitativos. Por isso, novos parâmetros de avaliação foram sendo introduzidas para aprimorar o processo de avaliação qualitativa, como a “introdução do *Ranking Qualis* para as revistas acadêmicas, com nível de confiabilidade e grau de impactação diversos, variando segundo as áreas do conhecimento, com mais lastro nas ciências naturais e certas áreas tecnológicas, e menos lastro nas ciências humanas e sociais” (BRASIL, 2010, p. 126).

O *Qualis* é um sistema utilizado para classificar a produção científica dos programas de pós-graduação que são publicadas em periódicos científicos. A classificação dos periódicos é feita de acordo com a área de avaliação, e passa por processo anual de atualização, sendo enquadrados de acordo com os indicativos de qualidade, sendo o indicador A1, o mais elevado.

Atualmente a CAPES utiliza como fonte de dados a Plataforma Sucupira, que é uma plataforma *on line*, implantada em 2014, que coleta as informações de desempenho acadêmico fornecidas pelos programas de pós-graduação.

Outra plataforma que também é bastante utilizada como banco de dados é a Plataforma Lattes, principalmente através de um dos seus componentes, o Currículo Lattes, que foi criado em 1999, pelo CNPq.

[...] o Currículo Lattes [...] tornou-se o padrão nacional de registro das atividades acadêmicas e profissionais realizadas pelos estudantes e pesquisadores do país. Atualmente, o currículo lattes é adotado pela maioria das instituições de fomento, universidades e institutos de pesquisa para avaliação de pesquisadores, professores e alunos (NOBRE; FREITAS, 2017, p. 31).

A Plataforma Lattes é um banco de dados que integra em um único sistema dados sobre currículos, grupos e instituições de pesquisa. Manter o currículo atualizado nesta plataforma é um dos critérios exigidos para obtenção de bolsas e auxílios para estudantes da pós-graduação.

## 2.3 PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* DA UFS E SEUS ASPECTOS FORMATIVOS

Como já é sabido, os cursos de pós-graduação *stricto sensu* da UFS emergiram no período de transição entre o II e o III PNPG, o que enfatiza a formação de recursos humanos qualificados com vistas ao desenvolvimento nacional, estabelecendo assim, uma relação recíproca entre a pós-graduação e a pesquisa, através do apoio à produção científica e tecnológica para além dos objetivos de formação docente (LIMA, 2016).

Esse contexto histórico pode se configurar como uma das formas de justificar o fato de que a proposta pedagógica e curricular de alguns de seus programas de pós-graduação não se preocupe em abranger uma formação específica para a docência, pois a própria natureza e cultura desses cursos assumiram, desde sua concepção, a pesquisa como objetivo principal.

Fica evidenciado que houve uma transformação no processo histórico desses cursos logo no início de sua criação, pois eles foram inicialmente planejados com o intuito de promover a formação rápida de profissionais requisitados como mão de obra altamente qualificada para atender à expansão do ensino superior, atendendo também às exigências da CAPES em relação à titulação desses profissionais.

Se as competências próprias de um pesquisador são altamente significativas para o professor da educação superior, fazendo-o um produtor de conhecimentos, certamente não se resume a elas o que se requer de um professor. Esse equívoco tem levado a lamentáveis resultados na relação pedagógica com os alunos, em especial os de graduação, pois o docente carece da preparação para leituras culturais e pedagógicas que os auxiliem na complexa tarefa de ensinar, em especial no contexto contemporâneo (CUNHA, 2009a, p. 10).

Cunha (2009a, p. 2) declara que diferentes iniciativas atestam a existência de movimentos que reconhecem a necessidade de saberes próprios para o exercício da profissão de professor da educação superior. No entanto, são movimentos dispersos, não institucionalizados, e sem reconhecimento oficial de legitimidade, já que não existe legislação nessa direção. E assim, a carreira do docente do nível superior se apoia em mecanismos ligados à produção científica decorrente da pesquisa, menosprezando as especificidades do ensino.

A necessidade de construir a profissionalidade docente traduzida no processo de desenvolvimento das competências necessárias ao exercício da profissão faz com que surjam iniciativas pessoais e institucionais nessa direção. Geralmente, são ações desenvolvidas nos

*espaços* de formação continuada que nem sempre vêm acompanhadas de reflexões e conhecimentos inerentes à profissão de professor do magistério superior.

A noção de *espaço* tem grande importância para a reflexão filosófica no decorrer do tempo, mas nossa intenção neste estudo não é explorar suas múltiplas possibilidades teóricas, e sim, utilizá-la como referência conceitual para se compreender o contexto da formação docente no âmbito das universidades brasileiras, e como infere Cunha (2009b, p. 6), partindo do pressuposto que a legitimação acadêmica é atributo da universidade, não há como imaginar que se questione sua condição de *espaço* de formação de seus docentes.

Tradicionalmente a universidade é apontada como um *espaço* de formação docente, pelas prerrogativas legais que tem, porém o fato de ser *espaço* de formação, não significa que, necessariamente se constitua um *lugar* onde ela aconteça, pois nem todas as instituições de ensino superior oferecem cursos de pós-graduação, e nem todas se preocupam, efetivamente, com a formação para o magistério superior.

A dimensão humana é que pode transformar um *espaço* em *lugar*. O *lugar* se constitui quando atribuímos sentidos aos *espaços*, ou seja, reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades (CUNHA, 2009b, p. 6).

Na perspectiva de alcançar o objetivo de evidenciar se os programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFS se constituem como *lugares* de formação para o magistério superior, e entendendo a concepção de *lugar* como um *espaço* ocupado com um significado atribuído, e próprio para determinado fim, selecionamos entre os programas que participaram desta pesquisa, aqueles que explicitamente declaram nos objetivos presentes em seus regimentos, sejam gerais ou específicos, formar profissionais para atuarem no magistério superior, a partir da busca combinada dos seguintes termos: “capacitar”, “capacitação”, “docência”, “docente”, “formar”, “formação”, “magistério”, “preparar”, “preparação”, “professor”, “professores”, “superior”.

Foram excluídos de posteriores investigações os programas de pós-graduação que não se enquadraram nos termos de inclusão supracitados, pois se não possuem a formação docente como objetivo, subentende-se que estes *espaços* não possuem essa finalidade e não compartilham desse significado, não se constituindo assim, como *lugares* de formação. Foram excluídos também os programas ligados ao ensino, pois pressupõem-se que esses, já abrangem a questão da formação docente entre seus discentes; e ainda, os que não possuíam os regimentos disponíveis para análise.

Apresentaremos no quadro 04, de forma sintética, parte das descrições contidas nos objetivos, geral ou específicos, dos programas que mencionam explicitamente a formação do professor universitário:

**Quadro 04** - Descrições contidas nos objetivos dos programas que mencionam explicitamente a formação do professor universitário

PROGRAMA	DESCRIÇÃO CONTIDA NOS OBJETIVOS QUE MENCIONA EXPLICITAMENTE À FORMAÇÃO PARA O MAGISTÉRIO SUPERIOR
NUPEC	<i>“[...] formar pesquisadores e pessoal qualificado para o <b>magistério superior</b>, com competências acadêmicas voltadas à análise e intervenção econômica, e, [...]”</i>
P2CEM	<i>“[...] a formação de pessoal qualificado para o exercício da pesquisa e do <b>magistério superior</b>, considerados indissociáveis no campo da ciência e engenharia de materiais;”</i>
PGAB	<i>“[...] a formação de pessoal qualificado para o exercício da pesquisa e do <b>magistério superior</b>, considerados indissociáveis no campo das Geociências;”</i>
PPGA	<i>“[...] preparar professores e pesquisadores para o <b>magistério superior</b>;”</i>
PPGCAS	<i>“[...] capacitar docentes para o <b>ensino</b> nos níveis básico e <b>superior</b>, bem como atender à profissionalização e aos setor ES produtivos da sociedade, no que concerne à qualificação técnica e científica;”</i>
PPGCF	<i>“[...] O Núcleo de Pós-Graduação em Ciências Farmacêuticas, denominado Programa de Pós-Graduação em Ciências Farmacêuticas (PPGCF) da Universidade Federal de Sergipe manterá os Cursos de Mestrado Acadêmico e Doutorado em Ciências Farmacêuticas, com o objetivo de promover a formação de profissionais qualificados para a realização de <b>atividades de docência</b>, pesquisa, desenvolvimento e inovação em Ciências Farmacêuticas e áreas afins.”</i>
PPGCINE	<i>“[...] formar quadros para a <b>atuação no ensino superior</b>, Institutos de pesquisa, organizações públicas e privadas.”</i>
PPGCNUT	<i>“[...] O Programa de Pós- Graduação em Ciências da Nutrição (PPGCNUT) organizará as atividades de Pós-Graduação em Ciências da Nutrição no âmbito da Universidade Federal de Sergipe, nível Mestrado, a fim de formar profissionais capacitados ao <b>exercício da docência</b> e instrumentalizados para realizar pesquisas na área de Ciências da Nutrição.”</i>
PPGCOM	<i>“[...] formar profissionais para atuarem na <b>docência do ensino superior</b>, na pesquisa científica e tecnológica e no desenvolvimento de atividades inerentes à sua área de concentração;”</i>
PPGCS	<i>“[...] O Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde (PPGCS) organizará as atividades de Pós-Graduação em Ciências da Saúde, níveis de Mestrado e Doutorado, a fim de formar</i>



	<i>profissionais capacitados ao <b>exercício da docência</b> e instrumentalizados para a realização de pesquisas na área de saúde.”</i>
PPGEN	<i>O PPGEN tem por objetivo <b>formar pesquisadores e professores pós-graduados na área de Enfermagem</b>, nas linhas de pesquisa em: Gestão do cuidado no contexto do SUS e as políticas em saúde e enfermagem; e Modelos teóricos e as tecnologias de enfermagem para o cuidado do indivíduo e grupos sociais.</i>
PPGL	<i>“[...] Formar recursos humanos para o <b>ensino superior</b>/pesquisa em linguística e literatura;”</i>
PPGPI	<i>“[...] A Universidade Federal de Sergipe organizará as atividades de Pós-Graduação em Ciência da Propriedade Intelectual, nível de mestrado e doutorado acadêmico, a fim de formar profissionais capacitados ao <b>exercício da docência</b> e instrumentalizados para a realização de pesquisas na área de Ciência da Propriedade Intelectual.”</i>
PPGPSI	<i>“[...] formar pessoal qualificado para o exercício da pesquisa e do <b>magistério superior</b>;”</i>
PPGQ	<i>“[...] a formação de pessoal qualificado para o exercício da pesquisa e do <b>magistério superior</b>, considerados indissociáveis no campo da química;”</i>
PROBP	<i>“[...] desenvolvimento de temas relacionados aos aspectos biomorfológicos de bioagentes envolvidos em processos patogênicos e biotecnológicos com vista à formação de pessoal qualificado para o exercício da pesquisa e do <b>magistério superior</b>;”</i>
PROCC	<i>“[...] O Programa de Pós-graduação em Ciência da Computação (PROCC) da UFS, tem por objetivo formar profissionais qualificados para a realização de <b>atividades de docência</b>, pesquisa, desenvolvimento, inovação tecnológica e difusão do conhecimento na área que envolve a Ciência da Computação e suas áreas correlatas.”</i>
PROCTA	<i>“[...] O Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia de Alimentos (PROCTA) ficará responsável pelo curso de Mestrado em Ciência e Tecnologia de Alimentos, a fim de formar profissionais capacitados ao <b>exercício da docência</b>, Centros de Pesquisas e Indústrias, além de instrumentalizados para a realização de pesquisas na área de Ciência e Tecnologia de Alimentos.”</i>
PRODIR	<i>“[...] Os Cursos de Mestrado em Direito da Universidade Federal de Sergipe conduz ao grau acadêmico de Mestre em Direito, tendo como objetivo geral promover a formação de profissionais para atuarem na <b>docência do ensino superior</b>, na pesquisa científica e no desenvolvimento de atividades inerentes à sua área de conhecimento [...]”</i>
PRODONTO	<i>“[...] A Universidade Federal de Sergipe organizará as atividades de Pós-Graduação em Odontologia, nível de mestrado acadêmico, a fim de formar profissionais críticos capacitados ao <b>exercício da docência</b> e instrumentalizados para a realização de pesquisas na área de Odontologia.”</i>

PROEE	<i>“[...] a formação de pessoal qualificado para o exercício da pesquisa e do <b>magistério superior</b>, considerados indissociáveis no campo da engenharia elétrica, e, [...]”</i>
PROHIS	<i>“[...] O Curso de Mestrado em História tem por finalidade principal o aprofundamento da formação teórico-metodológica, visando a capacitação para a <b>docência em ensino de graduação</b> e à formação científica para o desenvolvimento de projetos de pesquisa.”</i>
PROPADM	<i>“[...] formar pesquisadores e pessoal qualificado para o exercício do <b>magistério superior</b> com competências acadêmicas voltadas à gestão de pequenas empresas, empreendedorismo, inovação e tecnologia;”</i>
PROSS	<i>“[...] fornecer elementos com vistas a preparar pesquisadores, bem como para a formação do <b>professor do Ensino Superior</b>, a partir das contribuições do estudo de serviço social, política social e questão social propiciando condições para o planejamento e realização de pesquisa nessa área;”</i>

Fonte: A autora, 2019, adaptado do SIGAA/UFS.

Da mesma forma, apresentaremos no quadro 05, de forma sintética, parte das descrições contidas nos objetivos, geral ou específicos, dos programas que não mencionam explicitamente a formação do professor universitário:

**Quadro 05** - Descrições contidas nos objetivos dos programas que não mencionam explicitamente a formação do professor universitário

<b>PROGRAMA</b>	<b>DESCRIÇÃO CONTIDA NOS OBJETIVOS QUE NÃO MENCIONA EXPLICITAMENTE À FORMAÇÃO PARA O MAGISTÉRIO SUPERIOR</b>
DDMA	<i>“[...] O PROGRAMA de Pós-graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente, através do Sub-Programa da Universidade Federal de Sergipe (UFS) e sua Área de Concentração, objetiva promover a formação de profissionais, ao nível de Mestrado, capazes de participar ativamente na produção do conhecimento, da <b>elaboração de planos de ensino e pesquisa</b>, voltados para o desenvolvimento e preservação do meio ambiente.”</i>
NPGECEMA	<i>PROGRAMA JÁ LIGADO AO ENSINO</i>
NPGFI	<i>REGIMENTO NÃO DISPONÍVEL</i>
PEQ	<i>“[...] A formação de recursos humanos utilizará uma metodologia que <b>vincule as atividades didáticas a um projeto de pesquisa</b>, desenvolvido pelo discente sob orientação de um docente do Programa.”</i>
PPEC	<i>“[...] O PPEC compreenderá a princípio um nível de formação de Mestrado Acadêmico e um nível de Doutorado Acadêmico, que irá conferir o grau de Mestre e Doutor em Ecologia, objetivando formar profissionais pós-graduados com capacidade para <b>atuar em</b></i>

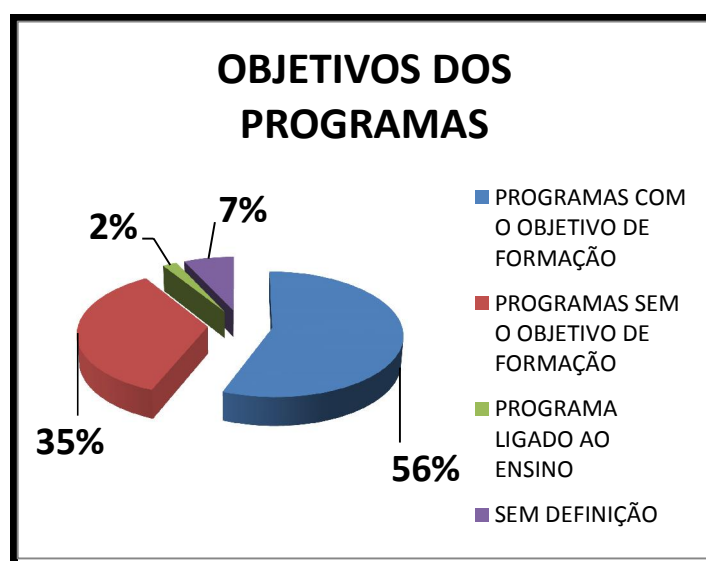
	<i>ensino, pesquisa científica e extensão nas diversas áreas da ecologia [...].”</i>
PPGAGRI	<i>“[...] O Programa de Pós-Graduação em Agricultura e Biodiversidade (PPGAGRI), tem como objetivo <b>desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão</b>, visando formar profissionais pós-graduados para as Universidades Brasileiras, Institutos de Pesquisa, Extensão e Ensino, estimulando a pesquisa, extensão e o ensino científico na área de produção em sistemas agrícolas.”</i>
PPGCR	<i>NÃO APRESENTA OS OBJETIVOS DO PROGRAMA NO REGIMENTO</i>
PPGED	<i>NÃO APRESENTA NENHUM OBJETIVO RELACIONADO AO ENSINO OU DOCÊNCIA</i>
PPGEF	<i>“[...] O Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF) será constituído por Áreas de Concentração, Linhas de Pesquisa e Projetos de Pesquisa sistematicamente organizados e <b>articulados ao ensino, pesquisa e extensão</b> e que têm por finalidade conduzir a obtenção de título acadêmico em Educação Física, correspondente aos cursos ofertados.”</i>
PPGEO	<i>“[...] instituir intercâmbios com instituições e organizações da sociedade, visando à <b>troca de experiências na pesquisa, no ensino e na extensão</b>, além da socialização de conhecimentos, e, [...].”</i>
PPGF	<i>NÃO APRESENTA OS OBJETIVOS DO PROGRAMA NO REGIMENTO</i>
PPGS	<i>“[...] formar pessoal qualificado em nível de Mestrado e Doutorado para o <b>exercício das atividades de pesquisa e de ensino</b>; [...].”</i>
PROARQ	<i>REGIMENTO NÃO DISPONÍVEL</i>
PROBIO	<i>“[...] O programa de Pós-Graduação em Biotecnologia (PROBIO) tem como objetivo <b>desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão</b>, visando desenvolver pesquisa pura e aplicada na área de Biotecnologia e áreas correlatas, bem como formar profissionais com habilidades para atuar nas Universidades, Institutos de Pesquisa, Laboratórios e Indústrias, estimulando a pesquisa e o ensino científico em geral, seguindo o recomendado pela Política de Desenvolvimento da Biotecnologia Brasileira.”</i>
PROCFIS	<i>REGIMENTO NÃO DISPONÍVEL</i>
PROEC	<i>“[...] O Programa de Pós-Graduação em Engenharia Civil (PROEC) da Universidade Federal de Sergipe (UFS) manterá o Curso de Mestrado Acadêmico em Engenharia Civil, com o objetivo de <b>desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão</b>.”</i>
PROMAT	<i>“[...] O Programa de Pós-Graduação em Matemática da Universidade Federal de Sergipe (PROMAT) manterá o Curso de Mestrado Estrito Sensu em Matemática com o objetivo de <b>desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão</b>, visando formar profissionais pós-graduados para as Universidades Brasileiras, Institutos de Pesquisa, Extensão e Ensino.</i>

PRORH	“[...] O Núcleo de Pós-Graduação em Recursos Hídricos da Universidade Federal de Sergipe, denominado Programa de Pós-Graduação em Recursos Hídricos (PRORH) manterá o curso de mestrado em Recursos Hídricos objetivo de com o <b>desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão</b> , visando formar profissionais pós-graduados para as Universidades Brasileiras, Institutos de Pesquisa, Laboratórios e Indústrias, estimulando a pesquisa e o ensino científico em geral.”
PROZOOTEC	“[...] O Programa de Pós-Graduação em Zootecnia (PROZOOTEC) manterá o Curso de Mestrado Acadêmico em Zootecnia, e tem como objetivo <b>desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão</b> , visando formar profissionais pós-graduados para as Universidades Brasileiras, Institutos de Pesquisa, Laboratórios e Indústrias, estimulando a pesquisa e o ensino científico em geral.”

Fonte: A autora, 2019, adaptado do SIGAA/UFS.

Dos 43 programas da UFS selecionados, 24 foram identificados, em uma primeira análise, como *lugares* de formação docente. Tem-se então, que a maioria dos programas, ou seja, 56%, faz referência explícita à formação de professores em seus objetivos. Apesar de ser maioria, o resultado não pode ser considerado satisfatório, uma vez que, a pós-graduação *stricto sensu* é o *espaço* destinado à formação. Vale ressaltar que não houve a possibilidade de identificar os objetivos nos programas que não possuíam os regimentos disponíveis, o que representa um total de 7%. Esses números estão representados no gráfico 01, a seguir:

**Gráfico 01 - Objetivos dos programas**

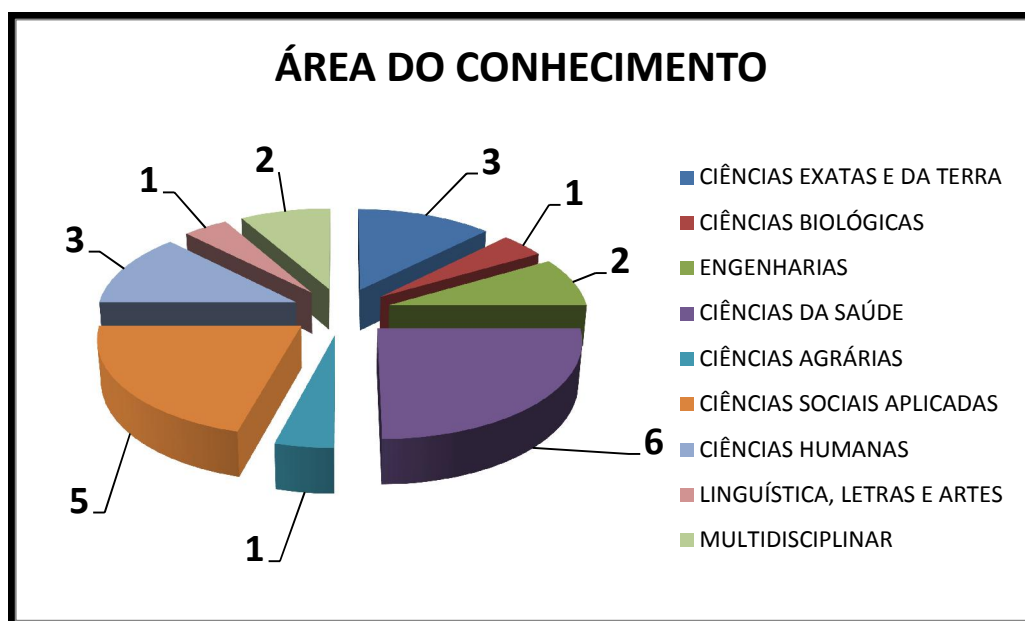


Fonte: a autora, 2019.

Desses programas, 6 (25%) aportam as modalidades de mestrado e doutorado, e 18 (75%) aportam apenas a modalidade de mestrado. Quanto às notas de avaliação da CAPES, temos 1 (4%) programa com conceito “5”; 8 (33%) programas com conceito “4”; e 15 (63%) programas com conceito “3”. Destacando que a CAPES centra suas avaliações na produção científica dos pesquisadores ligados a cada programa, esses dados não possuem muita relevância para o foco deste estudo centrado na formação docente, inclusive não foi evidenciada grandes diferenças nesses percentuais em relação ao outro grupo de programas que não tinham como objetivo essa formação.

De acordo com a CAPES, a classificação das áreas do conhecimento tem finalidade eminentemente prática, objetivando proporcionar às instituições de ensino, pesquisa e inovação uma maneira ágil e funcional de sistematizar e prestar informações concernentes a projetos de pesquisa e recursos humanos aos órgãos gestores da área de ciência e tecnologia. Nessa pesquisa, temos representação de todas as nove grandes áreas classificadas pela CAPES, que são: Ciências Exatas e da Terra; Ciências Biológicas; Engenharias, Ciências da Saúde; Ciências Agrárias; Ciências Sociais Aplicadas; Ciências Humanas; Linguística, Letras e Artes; e Multidisciplinar. Vejamos, no gráfico 02, a distribuição dos programas da UFS que possuem o objetivo de formação docente, por área do conhecimento:

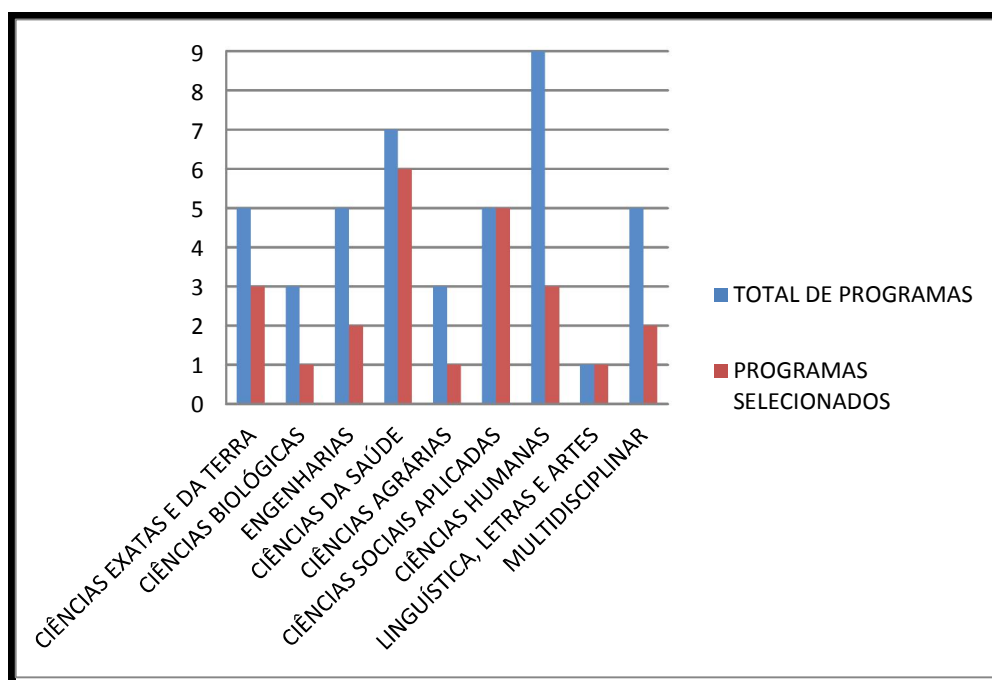
**Gráfico 02 - Distribuição dos Programas por Área do Conhecimento**



Fonte: a autora, 2019.

Conforme pudemos observar, há uma representação expressiva dos programas que pertencem às áreas das Ciências da Saúde e das Ciências Sociais, representando quase metade deles, mas para o que esse estudo pretende analisar, essa representatividade só tem sentido se o total de programas for levado em consideração, sendo assim, tornou-se pertinente relacionar a quantidade total de programas acadêmicos da UFS, com a quantidade de programas identificados como *lugares* de formação docente para a pesquisa de acordo com a área do conhecimento, e de acordo com o gráfico 03, realmente foi constatado que as áreas das Ciências da Saúde e das Ciências Sociais, juntamente com a área da Linguística, Letras e Artes são as áreas em que todos, ou quase todos os programas aparentam ter uma preocupação com a formação docente, já que possuem esse objetivo em seus regimentos. Mas não queremos aqui fazer uma análise prematura, uma vez que, existem outros elementos indicativos de formação docente a serem analisados.

**Gráfico 03** - Relação entre o Total de Programas e os Programas Selecionados com o objetivo de formação docente por Área do Conhecimento



Fonte: a autora, 2019.

Os elementos indicativos de formação docente serão posteriormente quantificados e qualificados no sentido de verificar quais deles favorecem equitativamente à essa formação, e suas transformações no processo histórico dos referidos cursos.

Os dados foram coletados no SIGAA, através do site da UFS (<https://www.sigaa.ufs.br/>). Esse local virtual de busca também serviu para coletar dados referentes aos programas pesquisados, tais como: apresentação dos programas, áreas de concentração, linhas de pesquisa e projetos de pesquisa; assim como outros dados referentes à organização curricular e aos componentes curriculares dos programas, a fim de identificar atividades e disciplinas de conteúdo didático-pedagógico e a contribuição destas no processo formativo, no que diz respeito ao período de oferta, carga horária, número de créditos, ementas e professores que ministraram, ou ministram, essas disciplinas.

### 3 DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Para contextualizar sobre docência no ensino superior e formação docente é necessário, *a priori*, conhecer e destacar a importância dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Assim, este capítulo tem a finalidade de discutir a formação docente no contexto da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, abordando as especificidades da docência no ensino superior, e a importância do processo formativo. Tem também como objetivo, retratar o perfil desses profissionais que atualmente encontram-se no exercício da profissão.

#### 3.1 A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O MAGISTÉRIO SUPERIOR

Historicamente, a profissão docente sempre foi caracterizada pelo domínio do conhecimento específico do campo científico ou profissional, onde ter o domínio desses conhecimentos significava assumir a capacidade de ensiná-los, bem como, desenvolver bem as atividades da docência. Nos dias de hoje ainda há uma tendência forte dessa forma de pensar, e apesar da importância dos docentes no processo educacional, eles ainda permanecem sem conhecimento das atividades que fundamentam sua profissão (Nóvoa, 2008, p. 227). Exige-se muito do conhecimento aprofundado do conteúdo adquirido, seja no exercício profissional ou no âmbito acadêmico, e muito pouco em termos pedagógicos, apesar de essas especificidades serem imprescindíveis ao exercício docente.

O conhecimento técnico em determinada área do saber, que faz do docente do ensino superior um especialista em determinado assunto, não é mais suficiente para responder à complexidade da docência, e essa complexidade do processo de ensino-aprendizagem, na maioria das vezes, ainda é desconsiderada em prol da valorização do conhecimento epistemológico. Não se quer dizer com isso que se começa a exigir menos do professor quanto ao domínio da área em que ele leciona. Ao contrário, exige-se dele pesquisa e produção do conhecimento, além de atualização e especialização para que possa incentivar seus alunos a pesquisar (MASETTO, 2015, p. 28).

Alguns autores como Pachane (2005) afirmam que a formação pedagógica do professor universitário vem sendo negligenciada ao longo da história do ensino superior, porém, segundo Saviani (2009), o problema da formação de professores não representa propriamente uma omissão por parte das universidades, mas sim da luta entre dois modelos de formação: o cultural-cognitivo que prioriza o domínio do conteúdo específico da área de conhecimento, e o pedagógico-didático que seria a formação docente propriamente dita.



O primeiro modelo considera que:

[...] a formação pedagógico-didática virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo ‘treinamento em serviço’ (SAVIANI, 2009, p. 149).

Já o segundo modelo afirma que:

[...] além da cultura geral e da formação específica na área do conhecimento correspondente, a instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática, sem a qual não estará, em sentido próprio, formando professores (SAVIANI, 2009, p. 149).

Saviani (2009) afirma ainda, que as universidades, na sua formação contemporânea, caracterizam-se pela interligação de três elementos de pesos diferentes: o Estado, a sociedade civil e a autonomia da comunidade acadêmica, e as universidades tendem, por indução do Estado, a se unificar estruturalmente sob um ordenamento comum, com os mesmos currículos formativos, que na maioria das vezes é centrado em conteúdos culturais-cognitivos, sem se preocupar com os conteúdos pedagógicos.

Perrenoud (2002, p. 17) diz que “nesse nível de especialização, a formação dos professores é, sem dúvida, uma das que menos levam em conta as observações empíricas metódicas sobre as práticas, sobre o trabalho real dos professores no dia a dia, em sua diversidade e ambientes atuais”.

As demandas educacionais para a melhoria da qualidade da educação colocam o docente como a peça fundamental da nova sociedade do conhecimento exigindo a aquisição de conhecimentos e habilidades inerentes à atividade docente. Por outro lado, as mudanças ocorridas nos meios de comunicação e na tecnologia favoreceram a transmissão do conhecimento que deixou de ser exclusivo dos docentes e passou a ser de toda a comunidade e dos meios de que esta dispõe, estabelecendo novos modelos participativos na prática educativa, demandando assim, uma redefinição do profissionalismo da docência.

Segundo Masetto (2015, p. 32), quando se fala do profissionalismo da docência, nota-se que o domínio da área pedagógica é o ponto mais carente desse processo para os professores universitários, “seja porque nunca tiveram oportunidade de entrar em contato com essa área, seja porque a veem como algo supérfluo ou desnecessário para sua atividade”.

A profissionalização do professor tem sido alvo de discussões no que se refere à docência universitária, atrelada principalmente às reivindicações de melhoria das condições de trabalho e aos aspectos formativos dos docentes vinculados à necessidade de formação pedagógica para a atuação no ensino superior. Assim, a problemática que envolve a docência universitária perpassa pela função desses professores, pela natureza da profissão, e pelo processo formativo que a constitui, e nesses requisitos, a concepção de profissionalidade, como parte integrante da profissionalização, tem entre seus pressupostos o conhecimento sobre pedagogia.

[...] dificilmente se pode falar de profissionais do processo de ensino-aprendizagem que não dominem, no mínimo, alguns grandes eixos desse processo: o próprio conceito de ensino-aprendizagem, a concepção e gestão do currículo, a integração das disciplinas como componentes curriculares, a concepção da relação professor-aluno e aluno-aluno, a teoria e prática da tecnologia educacional, a concepção do processo avaliativo e suas técnicas para feedback, o planejamento como atividade educacional e política. (MASETTO, 2015, p. 32-33).

De fato, no mundo do trabalho, o que distingue as profissões das outras ocupações é, em grande parte, a natureza dos conhecimentos que estão em jogo (TARDIF, 2014, p. 247). Até mesmo na docência, esses conhecimentos também diferem de acordo com os níveis de ensino, requerendo assim, profissionais com características também diferentes, inclusive, a formação de professores no Brasil se faz destinada a grupos específicos, pois depreende-se que existem especificidades próprias para cada nível de ensino, o que resulta em particularidades próprias de cada professor em relação ao nível de ensino em que atua.

Assim, temos os cursos de Pedagogia que são destinados a formarem professores para a educação infantil e o ensino fundamental I, as licenciaturas para formação dos professores do ensino fundamental II e médio, e as pós-graduações *stricto sensu*, através dos seus mestrados e doutorados, para formação dos docentes do ensino superior. Vale aqui ressaltar, que os cursos de Pedagogia e as diversas licenciaturas, em nível de graduação, já abrangem conteúdos relativos à formação do professor através da discussão de elementos teóricos e práticos relativos à questão do ensino e da aprendizagem, porém, o mesmo não ocorre nos cursos de bacharelado, onde essa formação não é contemplada na graduação, devendo essa lacuna ser preenchida nos cursos de pós-graduação, como nos complementa Isaia (2006, p. 65):

Não se pode esquecer que os cursos de licenciatura se direcionam a formação de professores da educação básica, enquanto os cursos de bacharelado, ao exercício de diferentes profissões; neles a tônica não é o magistério superior. Este não é contemplado nos currículos dos diversos cursos de graduação e, na pós-graduação lato sensu ou stricto sensu, apenas está presente na forma de disciplinas esparsas, quando ocorrem, ou em iniciativas mais atuais de contemplar a docência orientada como preparação inicial para o nível superior. Contudo tais iniciativas não garantem a intenção de preparar efetivamente os docentes para uma das destinações básicas das instituições superiores, que é a formação de futuros profissionais. (ISAIA, 2006, p. 65).

De acordo com a LDB/1996, a preparação para o exercício do magistério superior deve ser feita em nível de pós-graduação, prioritariamente em cursos de mestrado e doutorado, porém, questiona-se se essas titulações, do modo em que são realizadas, contribuem efetivamente para essa profissionalização, já que nem sempre esses cursos cumprem com o objetivo formativo que lhes é imputado, uma vez que, os conteúdos da área de conhecimento ainda são priorizados por muitas instituições, fazendo com que as disciplinas didático-pedagógicas fiquem, muitas vezes, de fora de seus currículos.

Aliado a isso, e como bem destacado por Pachane (2005), inexistiu no Brasil um amparo legal em âmbito nacional que estimule a formação pedagógica dos professores universitários, e essa opção de fornecer ou não esta formação fica a cargo dos regimentos de cada instituição responsável pelo oferecimento dos cursos de pós-graduação, demonstrando o pouco envolvimento e até uma certa falta de responsabilização dessas instituições e das políticas públicas quanto à formação e à profissionalização da docência superior, e isso também é uma realidade nos programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFS.

Muito se tem discutido a respeito da formação de professores, bem como saberes e práticas necessários ao exercício da profissão, mas muito pouco se tem feito no sentido de reavaliar os parâmetros curriculares dessa formação. Pensar no que caracteriza o professor do ensino superior, suas especificidades e diferenças em relação aos professores dos outros níveis de ensino, é de fundamental importância para discutir a formação desses profissionais.

Diante do novo mundo do conhecimento e de novos desafios, muitos professores se conscientizarão da necessidade de desenvolver novas competências e de se comprometer com a aprendizagem profissional contínua, e pode-se dizer que esse processo já vem despontando, pois,

Recentemente, professores universitários começaram a se conscientizar de que seu papel de docente do ensino superior, como o exercício de qualquer

profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, de mestre ou doutor, ou apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo e competência pedagógica, pois ele é um educador, alguém que tem a missão de colaborar eficientemente para que seus alunos aprendam. Esse é seu ofício e compromisso. Para desempenhar bem esse papel, o professor necessita de uma formação pedagógica. Entende-se, então, que ainda tem sentido o debate dessa temática. (MASETTO, 2015, p. 15).

Imbuída nesse contexto, surge a Pedagogia Universitária, que segundo Oliveira (2010), leva em consideração quem são os alunos, quais suas necessidades, e o que os professores precisam desenvolver para atender a essas necessidades.

Algumas características fundamentais para a atuação docente nesse nível merecem destaque, tais como: criatividade para criar ambientes de aprendizagem e desenvolvimento de atividades inovadoras; humildade para reconhecer em seus alunos uma possibilidade de crescimento tanto pessoal, quanto profissional, através do diálogo e da troca de experiências; ser engajado e politizado para que suas iniciativas ultrapassem os limites da universidade e levem benefícios para a sociedade como um todo; ser reflexivo para refletir sobre sua prática profissional e sobre sua formação, sempre em busca de melhorias; possuir espírito científico para desenvolver pesquisas e fomentar essa prática entre os alunos, afinal, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa, e extensão também depende da atuação docente e de seu comprometimento nesse processo; e, manter-se atualizado para melhor formar os futuros profissionais.

Nesse sentido, o professor universitário assume múltiplos papéis, de potencializador, problematizador, orientador e mediador, com vistas a colaborar com a aprendizagem e com o desenvolvimento da capacidade reflexiva de seus alunos. O debate sobre a formação específica, sobretudo pedagógica, para atuação no ensino superior é urgente e necessário, pois sua desconsideração tem impactos diretos na sala de aula e na qualidade do processo formativo dos futuros profissionais.

Como já relatado anteriormente, a formação docente para o ensino superior deve acontecer na pós-graduação *stricto sensu*, afinal esta quando foi criada tinha como um dos seus objetivos a formação de recursos humanos para o próprio ensino superior, e a partir da LDB/96 se tornou o espaço legitimado para o preparo dos professores desse nível de ensino. Ainda que o nível *stricto sensu* não seja o caminho obrigatório para ingresso na vida acadêmica, este é mais valorizado que o nível *latu senso*, já que a própria LDB/96 preconiza que um terço do corpo docente das IES possua essa titularidade.

Contudo, apesar da maioria dos cursos de mestrados e doutorados do país apresentar como um dos seus objetivos a formação para a docência, nota-se que o enfoque principal desses cursos continua sendo a formação para a pesquisa científica, diplomando muitos profissionais que nunca tiveram nenhum tipo de contato com a docência, nem teórico e nem prático, evidenciando assim, uma lacuna grave na formação desses professores.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2010) quando esses programas, em áreas diversas da educacional, se voltam para a formação de pesquisadores em campos específicos e não à formação de professores, estes continuam sem formar para a docência. Isso faz com que profissionais de diversas áreas recorram aos mestrados e doutorados em Educação, visto que nesses há a possibilidade de discussões relacionadas à docência.

A proposta inicial da pós-graduação no Brasil deve ser retomada e seu papel deve ser reavaliado, pois como afirma Vasconcellos (1998, p. 86 apud Oliveira, 2010, p. 48),

não se trata de um processo excludente: **ou formar o pesquisador, ou formar o docente**. Trata-se, ao contrário, de chamar atenção para a complementaridade dessas duas ênfases, uma vez que o mesmo indivíduo será, necessariamente, pesquisador e docente **concomitantemente** (grifos do autor).

### 3.2 O ENSINO SUPERIOR: SABERES E DESAFIOS

O ensino superior tem sofrido transformações profundas e aceleradas como resultado de sua democratização, da globalização da sociedade e das crescentes demandas do mercado. Assim, segundo Cardoso (2016, p. 93-94),

“[...] de um bem cultural, a universidade passou a ser um bem econômico; de um lugar reservado a poucos, tornou-se um lugar para o maior número possível de pessoas; e ainda transformou-se em mais um recurso do desenvolvimento social e econômico dos países, submetendo-se às mesmas leis políticas e econômicas, do Estado mínimo, da política neoliberal e do capitalismo”.

As novas configurações do mundo do trabalho demandam maiores exigências de qualificação, atualização e aperfeiçoamento da mão-de-obra, e isso explica o crescimento do número de cursos e de vagas nas instituições de ensino superior. O crescimento nesse setor ocasionou a migração de muitos profissionais liberais, tais como, médicos, engenheiros,

advogados, etc., para a docência, em virtude da expansão da oferta de empregos nessas instituições.

Como esses profissionais iniciam a carreira docente sem uma preparação específica para tal, enfrentam muitos desafios por não possuírem competências técnicas para o exercício da nova profissão. Falta-lhes o conhecimento sistematizado sobre concepções de currículos; abordagens metodológicas; técnicas, estratégias e recursos de ensino; e ainda precisam saber lidar com questões relacionadas à interdisciplinaridade, diversidade, pluriculturalidade, inclusão, uso das tecnologias de informação e comunicação, rapidez na disseminação de conhecimentos, interatividade, criatividade, e além disso, muitas vezes se deparam com estudantes sem disposição para a reflexão, sem espírito crítico, e sem discernimento do que deve ser prioridade.

Essas situações colocam em evidência a necessidade de o docente universitário não apenas dominar os conteúdos da matéria a ser ensinada, mas de ser capaz de ajudar os estudantes a atribuírem significados e a construir conhecimento no seu processo formativo, na perspectiva de se tornarem profissionais reflexivos, críticos, investigativos e comprometidos socialmente. Isso pressupõe que o docente investigue a forma de aprender dos estudantes e os modos como pode apoiar aprendizagens relevantes (SOARES; VIEIRA, 2014, p.168).

A complexidade da docência é presumida por se tratar de uma profissão que é pautada nas relações humanas, e por ser uma atividade complexa, precisa de uma formação específica e da aquisição de saberes necessários ao seu exercício.

Para Pimenta e Anastasiou (2010, p. 71), no processo de formação de professores é preciso considerar:

a importância dos *saberes das áreas do conhecimento* (ninguém ensina o que não sabe), dos *saberes pedagógicos* (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos *saberes didáticos* (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria do ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos *saberes da experiência* do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriáramos do ser professor em nossa vida) (grifos das autoras).

Como forma de aprofundar esse entendimento e reflexão sobre os saberes necessários aos professores universitários na sua prática profissional, recorreremos aos conceitos descritos por Soares e Cunha (2010, p. 25), que assim os definem:

- os saberes relacionados com o contexto no qual se desenvolve a prática pedagógica, que implicam a compreensão do papel da universidade na construção do estado democrático, bem como das políticas que envolvem essas instituições;
- os saberes relacionados com a ambiência da aprendizagem, que envolvem o conhecimento das condições de aprendizagem de pessoas adultas e das múltiplas possibilidades que articulam conhecimento e prática social e os caminhos da integração no processo de aprendizagem do desenvolvimento cognitivo, afetivo-emocional, de habilidades e de atitudes;
- os saberes relacionados com o contexto sócio histórico dos estudantes, que se traduzem em habilidades de compreensão da condição cultural e social dos estudantes, de estímulo às suas capacidades discursivas e de recomposição de suas memórias educativas, favorecendo uma produção do conhecimento articulada, de forma autobiográfica, e a afirmação de sua identidade social, cultural e pessoal;
- os saberes relacionados ao planejamento das atividades de ensino, envolvendo as habilidades de delinear objetivos de aprendizagem, métodos e propostas de desenvolvimento de uma prática pedagógica efetiva, à capacidade de dimensionar o tempo disponível, em função da condição dos estudantes e das metas de aprendizagem e ao domínio do conhecimento específico de forma a situá-lo histórica e conjunturalmente e a estabelecer relações com outros conhecimentos;
- os saberes relacionados com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades, que pressupõem a condição do professor de ser o artífice, junto com os estudantes, de estratégias e procedimentos de ensino que favoreçam uma aprendizagem significativa, ancorada nas estruturas culturais, afetivas e cognitivas dos estudantes;
- os saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem, que exigem um conhecimento técnico e uma sensibilidade pedagógica que permite, ao professor, a identificação das estratégias avaliativas que melhor informem sobre a aprendizagem dos estudantes, a partir da retomada dos objetivos previstos e da trajetória percorrida. os saberes relacionados com a avaliação pressupõem, ainda, um posicionamento valorativo sobre os objetivos em questão e a capacidade de comunicar a avaliação aos estudantes.

Ao professor do magistério superior é atribuída a responsabilidade de formar profissionais competentes para suprir as necessidades do mercado de trabalho. Este professor precisa saber o conteúdo, conhecer os recursos pedagógicos e as novas tecnologias para compartilhar conhecimento e promover o desenvolvimento de habilidades e competências em seus alunos, mesmo diante das deficiências e precariedades existentes no seu processo de formativo.

A docência do ensino superior, em sua complexidade, exige conhecimentos e habilidades pedagógicas que, segundo Gil (2008) envolvem: estrutura e funcionamento do ensino superior, ou seja, analisar os objetivos a que se propõe o ensino universitário, conhecer a evolução histórica das instituições e as legislações que as regem; planejamento de ensino para prever as ações necessárias para que o ensino ministrado atinja os seus objetivos; psicologia da aprendizagem para indicar fatores facilitadores da aprendizagem; métodos de ensino para facilitar a aprendizagem; e as técnicas de avaliação para elaborar instrumentos para avaliar as competências dos estudantes.

Não há como negar que talvez o maior desafio para esses profissionais seja uma formação deficiente, ou até mesmo a falta de uma formação específica para o desenvolvimento de suas atividades docentes, inclusive a formação em termos didáticos e pedagógicos, como nos chama atenção Isaia (2006), Soares e Cunha (2010), Pimenta e Anastasiou (2010), Libâneo (2011), Tardif (2014), entre outros.

De acordo com Soares e Cunha (2010, p. 27/28):

Outro desafio que concorre para a complexidade da docência na educação superior diz respeito à especificidade do processo de aprendizagem de pessoas adultas na sua trajetória de formação profissional, mesmo se considerarmos que, na fase inicial da graduação, muitos estudantes estão saindo ainda da adolescência. [...] A aprendizagem de adultos pressupõe ainda que suas variadas experiências sejam contempladas; que os conteúdos, objetos do ensino, tenham sentido para o aprendiz, que seja explicitado seu papel social; que o ensino seja baseado na busca de solução de situações-problema e na aplicabilidade dos conteúdos. Em síntese, a motivação para aprender é, principalmente, decorrente de fatores internos, ou seja, da sua compreensão acerca do sentido do quê e do como é ensinado.

O desafio está ainda no compromisso de adquirir práticas educativas inovadoras de ensino que reformulem o estilo tradicional de ensinar e aprender, de enfrentar os desafios inerentes ao contexto contemporâneo, marcado pela complexidade e incerteza, de praticar uma gestão participativa e estimuladora daquele que agora se apresenta como protagonista, o estudante. Nesse sentido, Tardif afirma que

[...] o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF, 2014, p. 39).



Quando se fala em aprendizagem de adultos, Gil (2010) também esclarece que durante muito tempo no âmbito do ensino superior havia a crença de que pelo fato do corpo discente desse nível de ensino ser constituído basicamente de adultos, diferentemente do ensino básico que era constituído de crianças e adolescente, não havia a necessidade do auxílio de pedagogos, e conseqüentemente de uma preocupação pedagógica por parte dos professores, aos quais bastaria apenas transmitir o conteúdo. Disso nasceu o conceito de andragogia para diferenciar as estratégias de ensino de crianças, que seriam referentes à pedagogia, das estratégias de ensino de adultos.

Mas o próprio Gil (2008, p. 16) afirma que:

Essa distinção é desnecessária, pois por pedagogia entende-se hoje o conjunto de doutrinas, princípios e métodos de educação tanto de crianças quanto de adultos. Todavia, não há como deixar de reconhecer que tradicionalmente a maioria dos estudos e ações práticas nesse campo tem sido dirigida principalmente às crianças.

A andragogia que é uma espécie de “pedagogia para adultos”, fundamenta-se no conceito de aprendente, na necessidade de conhecimento, na motivação para aprender, na experiência, e na prontidão para o aprendizado, o que faz do aluno o principal responsável pela sua aprendizagem.

Em síntese, para Soares e Vieira (2014, p. 168) implica uma reconfiguração do desenvolvimento profissional docente na universidade, com impacto no estatuto e na qualidade da pedagogia. Para Giroux (1997, p. 163) implica tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. E nos traz a definição do que seria “tornar o pedagógico mais político”, que é “ajudar os estudantes a desenvolverem uma fé profunda e duradoura na luta para superar as injustiças econômicas, políticas e sociais, e humanizarem-se ainda mais como parte dessa luta” (GIROUX, 1997, p. 163).

Além dessas questões pedagógicas, a progressão na carreira se coloca também como mais um desafio para o docente do nível superior, pois esta depende basicamente das titulações obtidas através dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, e como uma boa parte desses profissionais trabalham num regime de cerca de 40 horas semanais, sobra pouco tempo disponível para exercer mais essa atividade acadêmica, representando assim, um obstáculo para sua progressão. Aliado a isso, existem ainda os entraves para acesso aos cursos oferecidos por universidades públicas, e os custos dos cursos oferecidos pelas IES particulares, não correspondem muitas vezes ao orçamento desses professores.

Não somente a formação continuada está relacionada à progressão da carreira, mas também as atividades que vão além da sala de aula, como projetos de pesquisa e extensão, porém muitos professores possuem uma dupla jornada de trabalho, pois aliam as atividades docentes ao exercício de outra profissão, e mais uma vez o fator tempo se coloca como empecilho para essa concretização.

E não se pode deixar de citar um desafio que não pode ser ignorado, o de enfrentar a crescente desprofissionalização do magistério em todos os seus níveis de ensino, ocasionada pela formação insuficiente e fragilizada dos professores, pelos baixos salários, pelas condições de trabalho a que são submetidos, pela burocratização das funções docentes, e pela cultura institucional, que se preocupa apenas com as atividades relacionadas aos instrumentos de avaliação focados na produtividade científica para obter reconhecimento e financiamento.

Como se vê, muitos são os desafios enfrentados que revelam a complexidade do ensino superior. As mudanças na sociedade contemporânea e a democratização do acesso às universidades exigem profissionais capacitados para lidar com a heterogeneidade e a diversidade cultural do corpo discente, de forma que possam desenvolver seu senso crítico e que possam atuar como sujeitos ativos e participativos nesse novo contexto social. Isso tudo atesta a necessidade de se pensar na formação desses profissionais, afinal o despreparo reflete na própria ação em sala de aula.

Mas sem dúvida, construir uma identidade profissional do docente do ensino superior de modo íntegro talvez represente também uma espécie de desafio, pois não se pode construir uma identidade profissional quando não há formação desse profissional, afinal é o processo de construção dos sujeitos enquanto profissionais que determinam o desenvolvimento de sua identidade.

Assim, torna-se necessário um maior compromisso e responsabilidade das instituições de nível superior e das Políticas Públicas de Educação com a formação docente nos cursos de pós-graduação, em especial no *stricto sensu*, para que ela se faça com efetividade, e para que haja uma valorização da profissão docente.

### 3.3 PERFIL E IDENTIDADE DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Para se falar em formação docente do ensino superior é preciso saber *a priori* quem são, e onde estão esses profissionais. Com o intuito de situá-los em seu contexto social serão utilizados alguns dados da Sinopse Estatística da Educação Superior 2017, elaborada pelo

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - MEC/INEP. O que se pretende é expor, ainda que brevemente, qual o perfil do docente do ensino superior no Brasil e sua área de atuação.

Será considerado o número de docentes em exercício, em todas as instituições de ensino superior (universidades, centros universitários, e faculdades), inclusive, os institutos e centros federais de educação.

A sinopse estatística 2017 identifica um total de 380.673 docentes. Desse total 171.231 (45%) encontram-se nas instituições públicas e 209.442 (55%) encontram-se nas instituições privadas. Ainda desse total geral, 206.255 (54%) são do sexo masculino, e 174.418 (46%) são do sexo feminino.

Em relação ao grau de formação, 70.475 (19%) cursaram até a especialização, 148.427 (39%) cursaram até o mestrado, e 157.399 (41%) cursaram até o doutorado. O 1% restante correspondem aos 10 docentes sem graduação, e aos 4.362 docentes que cursaram até a graduação. Analisando o grau de formação em relação às instituições de ensino, nota-se uma predominância dos graus de especialização e mestrado nas instituições privadas, e de doutorado nas instituições públicas.

Em relação aos regimes de trabalho, verificou-se que 201.437 (53%) atuam em tempo integral, 103.768 (27%) atuam em tempo parcial, e 75.468 (20%) são horistas, com uma predominância do regime de tempo integral nas instituições públicas e de tempo parcial e horista nas instituições privadas, permitindo a esses profissionais trabalhar em mais de uma instituição de ensino ou em outro tipo de atividade profissional.

De acordo com os dados apresentados é possível perceber que, na atualidade, a maioria da atuação docente se concentra nas instituições particulares, e o grande crescimento desse setor, devido à expansão do ensino superior no Brasil, representou novas oportunidades de emprego, atraindo assim, uma grande quantidade de profissionais liberais de formação tecnicista para a docência, a maioria deles, sem a devida competência para essa atuação. Pimenta e Anastasiou (2010) afirmam que sendo de outro quadro profissional, esses profissionais trarão consigo um desempenho desarticulado das funções e objetivos da educação superior, e ainda alertam que:

A esse aumento numérico da empregabilidade não estão associados os processos de profissionalização, nem inicial nem continuada, para os docentes universitários, pois as exigências para a docência, nesse nível, se encontram associadas apenas à formação na área específica (PIMENTA E ANASTASIOU, 2010, p. 128/129).

Na verdade, nem as licenciaturas preparam os profissionais para atuarem no nível superior, onde se tem outro tipo de aluno que demanda práticas diferenciadas de ensino, pois os fatores epistemológicos e metodológicos desse nível de ensino diferem qualitativamente dos da educação básica.

Behrens (2011, apud Pereira, 2015, p. 21), levantou por meio de seus estudos quatro grupos representativos de profissionais que atuam na universidade:

- 1) Profissionais de variadas áreas do conhecimento e que se dedicam à docência em tempo integral;
- 2) Profissionais que atuam no mercado de trabalho específico e se dedicam ao magistério algumas horas por semana;
- 3) Profissionais docentes da área pedagógica e das licenciaturas que atuam na universidade e, paralelamente, no ensino básico (educação infantil, ensino fundamental e (ou) ensino médio);
- 4) Profissionais da área da educação e das licenciaturas que atuam em tempo integral nas universidades.

Assim, fica evidente que os professores do ensino superior não possuem uma identidade única e suas características variam muito, principalmente em relação às instituições de ensino onde exercem a docência, e em relação às suas trajetórias de vida e de formação profissional. Uns possuem formação didática obtida em cursos de licenciatura, outros baseiam sua atuação docente em sua experiência profissional, e ainda existem outros que atuam sem nenhuma experiência, seja ela profissional ou pedagógica. Logicamente, se não há uma identidade única que defina esse grupo profissional, é natural que eles tenham trajetórias de formação também diversificadas.

A maioria dos professores das instituições privadas inicia sua trajetória trabalhando em empresas públicas ou privadas, para posteriormente seguirem para a área acadêmica, levando para a sala de aula, conhecimentos advindos de determinado campo científico e da prática profissional de outras atividades que diferem do magistério superior.

Para Pereira (2015) um aspecto bastante comum, principalmente no início da carreira do professor, é a reprodução do exercício da docência como uma das formas de se tornar professor, ou seja, vão se tornando professor através da repetição de métodos, de recursos pedagógicos e de características de outro professor, ou seja, é a interpretação da visão positiva da docência que se teve enquanto aluno, construindo assim, as representações do que é ensinar e aprender. Porém, de acordo com a autora, é preciso ressaltar que:

[...] embora esta reprodução contribua para a formação do professor e tenha aspectos positivos, trazem também aspectos negativos, pois muitas vezes ela só ocorre porque o professor não sabe como fazer diferente, não sabe como criar seu próprio estilo e, desta forma, o docente passa a reproduzir não apenas as boas práticas, mas, também, práticas pouco ou nada eficientes de se ensinar (PEREIRA, 2015, p. 26).

É uma trajetória apontada por erros e acertos, aonde vão transformando a sua prática. Uns quando se deparam com situações de conflito em sala de aula se propõem a conhecer os saberes pedagógicos, outros, mais entusiasmados com a docência, aprendem com suas próprias experiências e vivem em busca de um constante aperfeiçoamento de suas práticas. Mas existem também aqueles que não se consideram professores e são indiferentes a todo esse processo, permanecendo sempre no mesmo patamar, e a esse tipo de profissional se faz necessária à conscientização que, independente da área do conhecimento, se ele atua na docência universitária, ser professor deverá ser seu papel essencial.

Podemos destacar também como sendo um aspecto positivo o fato desses professores, por estarem inseridos também no mercado de trabalho em suas áreas de atuação, estarem sempre atualizados em relação aos desafios e às exigências do mercado, o que contribui significativamente na formação dos seus alunos, futuros profissionais. Na contra mão desse aspecto está a falta de tempo para melhor se dedicar às atividades docentes em sua totalidade, já que possuem uma dupla jornada de trabalho; e ainda, o despreparo pedagógico decorrente da falta de reconhecimento de sua importância pelos mesmos, ponto esse característico desses profissionais, que, na maioria das vezes, enxerga a docência como mais uma fonte de renda, e não efetivamente como uma escolha de atuação profissional.

Para os profissionais das demais áreas, a construção da identidade profissional ocorre ao longo da trajetória iniciada na graduação e nos níveis subsequentes de especialização, mestrado e doutorado, o que envolve, segundo Pimenta e Anastasiou (2010), componentes como: objetivos, conceito de profissional e profissão, conteúdos específicos, ideais, objetivos sociais, regulamentação profissional, código de ética, reconhecimento social e participação em entidades de classe. No caso da docência, como esses elementos constitutivos de formação para essa atuação não estão presentes na formação inicial desses profissionais, elas precisam ocorrer na formação continuada dos mesmos para que se possa, de fato, conceber uma identidade docente do ensino superior.

No processo de construção da identidade do docente do ensino superior, destacam-se aspectos relativos aos sujeitos no universo da docência, aos processos educativos, e a atuação docente nas universidades, e esses aspectos configuram um quadro teórico complexo,

considerando a característica essencialmente reflexiva da profissão docente e dos seus processos formativos.

### 3.4 A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E SUA IMPORTÂNCIA NO PROCESSO FORMATIVO

Os programas de pós-graduação *stricto sensu* devem se constituir como importantes *lugares* para a formação pedagógica do professor universitário, independente da área do conhecimento, principalmente por terem a possibilidade de promover a interação com a graduação, o que permitiria a qualificação da prática docente, sem falar que a prática voltada para a formação docente é justificada pela melhoria da qualidade do ensino na graduação.

Quando se fala em formação docente pensa-se primeiramente na educação básica, até mesmo em relação aos trabalhos científicos já produzidos com esse tema, são raros os que se propõem a fazer essa abordagem relacionada aos docentes do nível superior, pois há uma tendência a encarar com ceticismo ou descaso os aspectos pedagógicos da docência universitária, já que, como já exposto anteriormente, para muitos que atuam na profissão, principalmente os que possuem uma formação de bacharelado, a docência é considerada uma atividade secundária, e o trabalho docente não é assumido como profissão. De acordo com Isaia (2006), esses profissionais acreditam que o conhecimento específico desenvolvido, seja na formação inicial, ou no exercício profissional, são suficientes para assegurar o seu desempenho docente.

Para Libâneo (2011) a formação didático-pedagógica é fundamental para que se estabeleça a ligação dos princípios gerais que regem as relações entre o ensino e a aprendizagem, com os problemas específicos do ensino de determinada matéria. Ter conhecimento sobre a matéria de ensino não significa saber ensinar. O processo de ensino-aprendizagem é complexo e vai além do domínio do conhecimento específico.

Até mesmo a LDB/96 é omissa em relação à formação pedagógica para o nível superior, pois não fazem qualquer especificação a esse respeito, e exclui a educação superior da obrigatoriedade da prática de ensino, como é destacado no seu artigo 65: “A formação docente, **exceto para a educação superior**, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Muitos profissionais ingressam no magistério sem saber realmente o que significa ser professor, baseiam suas práticas nas experiências que tiveram como aluno, e em modelos de professores nos quais se espelham. Afirmam que aprendem na prática do dia a dia, e de fato

alguns autores concordam que a experiência em sala de aula pode se constituir em elemento importante do processo formativo, mas não suficiente. O que geralmente ocorre é que:

Na maioria das instituições de ensino superior, incluindo a universidade, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e aprendizagem, pelo qual passaram a ser responsáveis a partir do instante em que ingressaram na sala de aula. [...] Não recebem qualquer orientação sobre os processos de planejamento, metodológicos ou avaliatórios [...] (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010, p. 37).

A Resolução nº 12/83, como já visto anteriormente no Capítulo 2, estabeleceu que os cursos de pós-graduação *lato sensu*, deveriam destinar pelo menos um sexto de sua carga horária para as disciplinas de conteúdo pedagógico. Diante do reconhecimento dessa necessidade pedagógica na formação para o magistério superior, alguns cursos da modalidade *stricto sensu* passaram também a incluí-las em seus currículos em vistas a alcançar os objetivos dessa natureza, tendo com uma maior frequência a denominação de Metodologia do Ensino Superior e Didática do Ensino Superior.

Embora, em geral, resumida a uma duração de 60 horas em média e nem sempre desenvolvida por profissionais que dominam os saberes necessários à docência, essa iniciativa tem sido, para muitos docentes universitários, a única oportunidade de uma reflexão sistemática sobre a sala de aula, o papel do docente, o ensinar e o aprender, o planejamento, a organização dos conteúdos curriculares, a metodologia, as técnicas de ensino, o processo avaliatório, o curso e a realidade social onde atuam (PIMENTA E ANASTASIOU, 2010, p. 108).

Com nomenclaturas diferentes, mas com conteúdos semelhantes, essas disciplinas possuem praticamente o mesmo objetivo, que é preparar os docentes para ministrar aulas, mas em suas especificidades apresentam algumas diferenças.

A Metodologia do Ensino Superior procura caracterizar-se pelo rigor científico, englobando procedimentos que devem ser adotados para que o professor alcance o objetivo de promover a aprendizagem de seus alunos, elucidando questões relacionadas à formulação de objetivos, seleção de conteúdo, escolha de estratégias de ensino-aprendizagem, instrumento de avaliação de aprendizagem, e outros elementos importantes que devem constar em seus planos de ensino e planos de aula. Já a Didática do Ensino Superior vai além dos fatores

atribuídos à Metodologia do Ensino Superior, pois abrange componentes intuitivos e valorativos.

O termo “didática” deriva da palavra grega “*didaktiké*” que significa “arte de ensinar”. Existem muitas definições distintas para o termo, inclusive fazendo associações com a Pedagogia, mas segundo Gil (2010, p. 2), “[...] a Pedagogia é reconhecida tradicionalmente como a arte e a ciência da Educação, enquanto a Didática é definida como a ciência e a arte do ensino”.

Historicamente falando, durante o século XIX, a Didática era fundamentada na Filosofia, posteriormente passou a buscar fundamentos na Biologia e na Psicologia, onde as pesquisas experimentais apontavam que a didática tradicional necessitava apoiar-se nos aspectos psicológicos envolvidos no processo de ensino, disseminando assim, o movimento escolanovista do início do século XX.

Respaldado nas ciências do comportamento, a Escola Nova pretendia rever as formas tradicionais de ensino, propondo uma renovação pedagógica que valorizasse a liberdade e a individualização, difundindo ideais construtivistas, considerando o aluno, não mais o professor, como sujeito do processo ensino-aprendizagem, e isso nos parece atual. O aluno é o sujeito ativo e investigador, e o processo orienta a situação de aprendizagem de uma forma que seja adequada às capacidades e individualidades do aluno. Como bem apontado por Lowman (2004) na medida em que os métodos tradicionais se mostram inadequados às sociedades em transformação, deve-se procurar novos métodos que se apoiem na estrutura psicológica dos alunos.

Mesmo sem conseguir modificar os métodos didáticos das escolas brasileiras, devido ao conservadorismo da elite brasileira da época que fizeram duras críticas aos procedimentos metodológicos escolanovistas, no meio universitário, o ensino da “Didática da Escola Nova” conseguiu se manter até os anos 50, pois a partir daí, o ensino da Didática passou a privilegiar os métodos tecnicistas e a neutralidade científica, passando a ser confundida com a Metodologia do Ensino, pois apenas transmitia métodos de como ensinar bem, sem se preocupar com o que, e a quem se ensinava.

No final da década de 1970, houve muitas críticas a essa Didática tida como “instrumental”, principalmente devido à sua neutralidade científica, e nesse sentido, era “concebida como um conjunto de conhecimentos técnicos apresentados de forma universal e, conseqüentemente, desvinculados dos problemas relativos ao sentido e aos fins da educação, dos conteúdos específicos e do contexto sociocultural concreto em que foram gerados” (CANDAU, apud GIL, 2010, p. 4).



Assim, torna-se necessário criar métodos que identifique a universidade contemporânea com função de transformação da realidade na qual está inserida, para que o aluno possa ter capacidade transformar a realidade existente, através do seu nível de conhecimento já adquirido, da sua capacidade de assimilação e do seu desenvolvimento mental.

[...] Para adequar-se às necessidades contemporâneas relacionadas com as formas de aprendizagem, a didática precisa fortalecer a investigação sobre o papel mediador do professor na preparação dos alunos para o pensar. [...] estimular as capacidades investigadoras dos alunos ajudando-os a desenvolver competências e habilidades mentais (LIBÂNEO, 2001, p. 3).

Embora muitos estudos da área de Educação apontem a importância da aquisição de competências pedagógicas como sendo essencial para a formação do professor universitário, muitos não reconhecem essa importância, e nem sequer refletem sobre a dimensão de sua prática pedagógica, talvez porque valorizem mais o conhecimento específicos das disciplinas que lecionam, do que o conhecimento relacionado à Didática e Metodologia do Ensino, e é justamente nesse nível de ensino, onde quase não há uma preparação pedagógica, que se verifica uma menor diversidade nas práticas didáticas, se resumindo muitas vezes a aulas expositivas, e avaliação da aprendizagem por aplicações de provas.

O conhecimento da Didática pode ser um grande aliado do professor do ensino superior diante das exigências atuais, pois poderá auxiliá-lo na escolha e aplicação de melhores estratégias de ensino para o sucesso do processo ensino-aprendizagem. Aspectos básicos devem ser considerados nesse processo, como adequação dos objetivos ao tipo de aprendizagem, natureza do conteúdo a ser ensinado que deve levar em consideração as características dos alunos, tais como: grau de interesse, expectativas de aprendizagem, nível de desenvolvimento mental, etc., além das condições físicas e tempo disponível. De acordo com Lowman (2004), é a partir desses aspectos que se estabelece o como ensinar e a quem, e é onde se definem as melhores formas de intervenção na sala de aula que possa favorecer o processo de (re)construção do conhecimento dos alunos, e garantir a excelência no exercício da docência.

Na medida em que se analisa o problema do magistério superior, fica evidente a necessidade da formação pedagógica dos seus professores, formação essa que deverá enfatizar não apenas os métodos de ensino, mas também a incorporação de conceitos acerca do papel do professor em relação ao aluno, à escola, e à própria sociedade.

## **4 PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU DA UFS: *LUGARES* OU *ESPAÇOS* DE FORMAÇÃO DOCENTE?**

Este quarto e último capítulo é destinado a apresentar, analisar e discutir os resultados deste estudo, articulados com os objetivos propostos pela pesquisa e com o referencial teórico utilizado, a fim de verificar se os programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFS, se constituem como *lugares* de formação docente, evidenciando suas transformação ao longo do tempo em relação a esse processo formativo.

### **4.1 A UFS NO PROCESSO FORMATIVO: *LUGAR* OU *ESPAÇO* DE FORMAÇÃO?**

As universidades, por natureza, são responsáveis pela produção e disseminação do conhecimento, e isso acontece por meio das atividades de pesquisa científicas desenvolvidas no meio acadêmico, nas diversas áreas do conhecimento; por meio de congressos, simpósios e outros eventos de cunho científico; através de publicações, consultorias e outras atividades de ensino e extensão. Além disso, ainda possuem a função de formar professores para a Educação Básica (Infantil, Fundamental e Médio), através dos cursos de Pedagogia e das Licenciaturas; e do Ensino Superior (Graduação e Pós-Graduação), através das Especializações e dos cursos de Mestrado e Doutorado; além de profissionais de diversas áreas, o que corresponde às suas atividades de ensino.

Muitos programas de pós-graduação *stricto sensu* apontam claramente, nos seus objetivos, a formação docente para o magistério superior, e quando não traz esse objetivo de modo explícito, pontuam o desenvolvimento de atividades de ensino pesquisa e extensão, utilizando uma metodologia que vincule as atividades didáticas a um projeto de pesquisa associado, o que leva a crer que esses programas constituem sim, *espaços* de formação docente, embora essa possibilidade de formação não signifique sua concretização. Na UFS, que se constitui o universo desse estudo, identificamos que 56% dos seus programas de pós-graduação *stricto sensu* na modalidade acadêmica, indicam esse objetivo em seus regimentos, sejam eles gerais ou específicos.

Além de possuir o objetivo, é preciso saber também quais elementos podem contribuir efetivamente para essa formação, já que nem sempre esses cursos cumprem com o objetivo formativo que lhes é imputado. Os conteúdos específicos das diversas áreas do conhecimento ainda são priorizados por muitas instituições, fazendo com que as disciplinas didático-pedagógicas ou outros componentes curriculares fiquem muitas vezes de fora de seus

currículos, ou se façam presentes de modo optativo, e com carga horária e número de créditos bem aquém do estabelecidos em outras disciplinas. A resolução nº 102/2014 do CONEPE, que alterou alguns artigos da resolução nº 25/2014, em seu artigo 35 define a composição dos componentes curriculares dos cursos de pós-graduação da UFS, assim:

Art. 35. Os componentes curriculares dos cursos de pós-graduação são agrupados em disciplinas, módulos e atividades, de acordo com a seguinte concepção:

I. considera-se disciplina o componente curricular que envolve um conjunto sistematizado de conhecimentos a serem ministrados por um ou mais docentes, sob a forma de aulas, com carga horária semanal e semestral determinada;

II. considera-se módulo o componente curricular que possua caracterização análoga à disciplina, mas que não requeira carga horária semanal determinada, e,

III. considera-se atividades os componentes curriculares autônomos com orientação individual ou coletiva, como estágios, seminários de pesquisa, dissertação, entre outros (RESOLUÇÃO Nº 102/2014/CONEPE).

Como não existe no Brasil um amparo legal que estimule a formação pedagógica dos professores das universidades, essa opção de fornecer ou não esta formação fica a cargo dos regimentos de cada instituição responsável pelo oferecimento dos cursos de pós-graduação.

Como a formação fica a critério dos programas, e a ênfase maior está na formação de pesquisadores para áreas específicas, as disciplinas de conteúdo pedagógico ocupam espaço limitado, aparecendo na maioria das vezes nos currículos como disciplinas optativas, que geralmente não são oferecidas com a frequência devida, e quando são, dependem da vontade dos pós-graduandos em cursá-las, já que muitos acreditam que são conhecimentos supérfluos ou desnecessários, seja pelo desconhecimento das especificidades do trabalho docente, seja pela desvalorização desse tipo de conhecimento, e até mesmo porque nem todos os pós-graduandos estão interessados na docência.

Essa situação se torna mais grave quando se imagina que os professores que formam professores muitas vezes também não possuem formação pedagógica, mas esse entendimento, perceptível por poucos, ainda não é suficiente para que haja uma valorização dessa formação por parte das instituições de ensino e por parte dos próprios docentes.

Para iniciarmos a discussão dos dados encontrados, iniciaremos com a apresentação dos procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa.

Essa pesquisa é caracterizada, essencialmente, por seguir abordagem quali-quantitativa, que segundo a própria denominação dos termos infere que a mesma, do ponto de

vista qualitativo, preocupa-se com a qualidade dos dados; e, do ponto de vista quantitativo, preocupa-se com a quantificação dos mesmos. Chizzotti (2005, p. 52) diferencia estas duas abordagens da seguinte forma:

Quantitativas: prevêm a mensuração de variáveis preestabelecidas, procurando verificar e explicar sua influência sobre outras variáveis, mediante a análise da frequência de incidências e de correlações estatísticas. O pesquisador descreve, explica e prediz;

Qualitativas: fundamentam-se em dados coligidos nas interações interpessoais, na co-participação das situações dos informantes, analisadas a partir da significação que estes dão aos seus atos. O pesquisador participa, compreende e interpreta.

Na prática, entretanto, tal separação não parece ter tanta relevância, pois o que define a abordagem de uma pesquisa é o objeto a ser pesquisado. Desta forma, a escolha de uma abordagem deve estar a serviço do objeto de pesquisa e de suas necessidades.

Dados numéricos e quantificáveis em relação aos cursos de pós-graduação *stricto sensu* da UFS foram coletados, mas sua análise não se reduziu à descrição dos mesmos, pois foi preciso interpretá-los e analisá-los qualitativamente, para compreender seus significados.

O recurso metodológico foi o de análise de conteúdo cujos dados coletados foram oriundos de documentos primários porque, fazem parte dos documentos oficiais dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFS, dos documentos de avaliação da CAPES, dos dados do INEP, bem como, de legislações específicas sobre o tema.

Todos os cursos de mestrado e doutorado acadêmicos da UFS, avaliados pela CAPES, no quadriênio 2013-2016, foram analisados, com exceção daqueles cujos regimentos não estavam disponíveis no SIGGA/UFS, o que justifica e oferece credibilidade à generalização. Em outras palavras, o resultado alcançado nesta pesquisa é representativo dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* da UFS, em relação aos objetivos propostos em seus regimentos. Mesmo assim, as conclusões foram tratadas cuidadosamente e suas limitações foram apontadas.

O procedimento adotado para a realização da pesquisa, cujo objetivo geral foi analisar, do ponto de vista histórico, qual o lugar da formação docente nos cursos de pós-graduação da UFS, foi, primeiramente, um levantamento da literatura produzida sobre o tema, tendo como foco o percurso histórico de constituição dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, em especial na UFS, e os aspectos legais para a formação de professores do magistério superior.

Para historicizar a emergência dos cursos de pós-graduação no Brasil, e em Sergipe, utilizamos os conceitos de autores como Lampert (1998), Cunha (2000), Santos (2003), Balbachevsky (2005), Germano (2005), Fávero (2006), Saviani (2006; 2008; 2009), Silva (2013), Alves e Oliveira (2014), Bretas (2014), Velloso (2014), Souza (2015), e Bolda e Biavatti (2016). No campo da formação dos professores universitários, especialmente em relação à formação pedagógica, no contexto da pós-graduação *stricto sensu*, dialogamos com autores como Libâneo (2001; 2011), Pachane (2003; 2005), Isaia (2006), Nóvoa (2008), Pimenta e Anastasiou (2010), Soares e Cunha (2010), Soares e Vieira (2014), Tardif (2014), e Masetto (2015). Nas leituras, procurou-se aprofundar o conhecimento, principalmente, no que diz respeito à história da pós-graduação no Brasil, os saberes necessários à docência no ensino superior e a formação docente, além do papel que a pós-graduação assume nessa formação.

A pesquisa bibliográfica teve como marco temporal a década de 1930 quando surgiram as primeiras formas de pós-graduação no Brasil, retratando então o seu percurso histórico. Em Sergipe essa trajetória tem início em 1985, ano em que foi criado o primeiro curso de pós-graduação da UFS. Após essa fundamentação teórica, o caminho percorrido na pesquisa, foi selecionar os programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFS, avaliados e recomendados pela CAPES, no quadriênio 2013-2016, identificando através dos objetivos pontuados em seus regimentos quais sinalizavam o objetivo de formação docente para o magistério superior, caracterizando-se assim, como *lugares* de formação docente.

O primeiro passo foi saber quais eram os programas acadêmicos de mestrado e/ou doutorado *stricto sensu* da UFS que foram avaliados e recomendados no Brasil pela CAPES, no quadriênio 2013-2016. Para essa busca foi utilizado o site da CAPES, com consulta redirecionada aos dados constantes na Plataforma Sucupira. Como já informado em capítulo anterior, a CAPES é o órgão avaliador do ensino de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, sendo reconhecidos e recomendados apenas os cursos que obtêm nota igual ou superior a 3 (três). Portanto, apenas os programas com nota 3 (três), ou superior, foram considerados, já que, de acordo com as informações descritas no site da CAPES, este é o requisito básico estabelecido pela legislação vigente para serem reconhecidos pelo Ministério da Educação, por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE) e, em decorrência, expedirem diplomas de mestrado e/ou doutorado com validade nacional. Nessa avaliação da CAPES foram encontrados 43 programas acadêmicos da instituição FUFSE.

De posse dessas informações, o próximo passo foi conhecer e analisar os regimentos de cada programa, disponíveis no SIGAA, no site da UFS. Novamente, o percurso escolhido não apresentou dificuldades devido à organização desse portal virtual.

Os regimentos além de abranger os objetivos gerais e específicos dos programas, também trazem em seu escopo informações sobre administração, processos de admissão, matrícula, corpo docente, regime didático-científico, entre outros. Como o foco foi conhecer os objetivos declarados de cada programa, a busca voltou-se, primeiramente, a esses quesitos, procurando em cada regimento, palavras que explicitamente o relacionassem com o objetivo de formar professores para o magistério superior.

Os programas de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros registram, para fins de avaliação da CAPES, a proposta de seus programas, definida, geralmente, na forma de objetivos. Esta pesquisa foi em busca de tais objetivos para avaliar se, entre eles, havia preocupação com a formação de professores, constituindo-se assim como *lugares* de formação para o magistério superior.

Não há uma padronização do conteúdo dos textos, o que faz com que alguns programas declarem de forma explícita a formação docente em seus objetivos, e outros não, abrindo espaço para diversas interpretações. Infelizmente, três programas não tinham seus regimentos disponibilizados no SIGAA/USF para análise, a saber: NPGFI, PROARQ, PROCFIS. Apenas a estrutura curricular desses cursos foram analisadas.

Assim, dos 43 programas acadêmicos de mestrado e doutorado da UFS que foram selecionados, 24 declaram ter, entre seus objetivos, o de formar professores para o magistério superior, o que equivale a 56% deles, e assim, nessa primeira análise, foram identificados como *lugares* de formação docente. Essa etapa da pesquisa já fora melhor apresentada no capítulo 2.

Numa primeira análise, é preciso ter consciência de que esses números representam apenas a intenção dos programas, afinal nada garante, efetivamente, que os aspectos declarados como objetivos serão cumpridos de fato, ou, menos ainda, alcançados. Assim torna-se necessária a busca por outros elementos que sejam indicativos dessa formação, mas cabe a ressalva, que uma análise mais profunda a fim de saber como esses elementos são utilizados para promover a efetivação dessa formação não se constitui como objetivo deste estudo.

#### 4.2 OUTROS ELEMENTOS INDICADORES DE FORMAÇÃO DOCENTE PRESENTES NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UFS

A identificação de outros elementos indicadores de formação docente que pudessem caracterizar o lugar dessa formação nos referidos cursos, destacando suas transformações ao

longo do processo histórico desses cursos também se estabeleceu como um dos objetivos específicos desta pesquisa. Entre estes elementos indicadores, destacamos como fundamentais: área de concentração, linhas de pesquisa, projetos de pesquisa, atividades e disciplinas de caráter didático-pedagógico, e formação do corpo docente ligado a essas disciplinas.

Para facilitar a compreensão da análise dos dados, vamos analisá-los separadamente.

#### 4.2.1 Áreas de concentração e linhas de pesquisa

Os dados relacionados à área de concentração e às linhas de pesquisa referentes a cada programa de pós-graduação foram coletados através das páginas dos programas no SIGAA/UFS, e também através do Catálogo de Pós-graduação da UFS. O objetivo desta busca foi analisar se existe nos programas de pós-graduação alguma área de concentração ou linhas de pesquisa que estejam relacionadas com a formação docente, com a educação, ou com o ensino.

Acreditamos que a presença de uma área de concentração ou a oferta de linhas de pesquisa com esses temas pode ser um indicativo de preocupação com a área de educação e com a formação docente. Da mesma forma, sua inexistência sugere que a preocupação com questões pedagógicas, mesmo que exista, ainda não motivou o surgimento de linhas de pesquisa vinculadas à educação.

Para analisar se os programas de pós-graduação da UFS possuem área de concentração ou linhas de pesquisa ligadas à educação, buscou-se, em todos os 24 programas identificados como *lugares* de formação docente, se haviam nesses itens as palavras-chave: *educação*, *ensino* e *formação docente*. Os dados coletados podem ser evidenciados nos quadros 06 e 07 apresentados a seguir:

**Quadro 06** - Descrição das Áreas de Concentração dos programas acadêmicos de pós-graduação *stricto sensu* da UFS

PROGRAMAS	ÁREAS DE CONCENTRAÇÃO
NUPEC	<i>Desenvolvimento econômico</i>
P2CEM	<i>Caracterização, propriedades e desenvolvimento de materiais</i>
PGAB	<i>Geociência</i>
PPGA	<i>Antropologia social</i>
PPGCAS	<i>Medicina</i>
PPGCF	<i>Farmácia</i>

PPGCINE	<i>Cinema e narrativas sociais</i>
PPGCNUT	<i>Ciências da Nutrição</i>
PPGCOM	<i>Comunicação e sociedade</i>
PPGCS	<i>Epidemiologia, planejamento e avaliação em saúde Estudos clínicos e laboratoriais em saúde.</i>
PPGEN	<i>Enfermagem, cuidado e saúde</i>
PPGL	<i>Estudos linguísticos Estudos literários</i>
PPGPI	<i>Ciência da Propriedade Intelectual</i>
PPGPSI	<i>Psicologia social e política</i>
PPGQ	<i>Química inorgânica Química analítica Química orgânica Físico-química</i>
PROBP	<i>Biologia parasitária</i>
PROCC	<i>Ciência da Computação</i>
PROCTA	<i>Ciência e Tecnologia de Alimentos</i>
PRODIR	<i>Constitucionalização do Direito</i>
PRODONTO	<i>Clínica odontológica</i>
PROEE	<i>Engenharia Elétrica</i>
PROHIS	<i>Cultura e sociedade</i>
PROPADM	<i>Gestão de negócios</i>
PROSS	<i>Serviço Social e Política Social</i>

Fonte: SIGAA/UFS e Catálogo da Pós-graduação da UFS (2016).

**Quadro 07** - Descrição das Linhas de Pesquisa dos programas acadêmicos de pós-graduação *stricto sensu* da UFS

<b>PROGRAMAS</b>	<b>LINHAS DE PESQUISA</b>
NUPEC	<i>Crescimento e tecnologia Economia social e desenvolvimento</i>
P2CEM	<i>Caracterização e propriedades dos materiais Síntese e processamento de materiais Simulação e modelagem de materiais</i>
PGAB	<i>Estratigrafia, análise de bacias e caracterização de reservatórios Estudos do embasamento e análise de proveniências Geomorfologia e geoprocessamento aplicados às Geociências Paleontologia e bioestratigrafia</i>
PPGA	<i>Cultura, identidades e patrimônio Poder, rituais e representações</i>
PPGCAS	<i>Estudos experimentais em saúde Investigação da saúde do trabalhador Epidemiologia clínica</i>
PPGCF	<i>Química e farmacologia de produtos naturais e sintéticos Assistência farmacêutica Desenvolvimento e controle de fármacos e medicamentos</i>



PPGCINE	<i>Cinema, linguagem e relações estéticas</i> <i>Cinema e narrativas do contemporâneo</i>
PPGCNUT	<i>Nutrientes, compostos bioativos e controle de qualidade dos alimentos</i> <i>Saúde e nutrição de grupos populacionais</i>
PPGCOM	<i>Cultura, economia e políticas da comunicação</i> <i>Produtos, processos e discursos midiáticos</i>
PPGCS	<i>Formação de recursos humanos em saúde</i> <i>Determinantes em saúde</i> <i>Estudo das endemias e doenças crônicas de impacto regional em Sergipe</i> <i>Epidemiologia e controle das patologias prevalentes na saúde infantil</i> <i>Deficiência do hormônio do crescimento em grupo populacional isolado</i> <i>Fisiologia e farmacologia da dor e inflamação</i> <i>Avaliação farmacológica e uso terapêutico de produtos naturais</i> <i>Estudos fisiopatológicos e clínicos dos fatores de risco cardiovascular</i> <i>Fígado e doenças gastro-intestinais</i> <i>Neurociências - Ciências da Saúde</i> <i>Planejamento, produção e controle de fármacos</i>
PPGEN	<i>Gestão do cuidado no contexto do SUS e as políticas em saúde e enfermagem</i> <i>Modelos teóricos e as tecnologias de enfermagem para o cuidado do indivíduo e grupos sociais</i>
PPGL	<i>Descrição, análise e usos linguísticos</i> <i>Linguagem: identidade e práticas sociais</i> <i>Literatura e cultura</i> <i>Literatura e recepção</i>
PPGPI	<i>Propriedade intelectual e seu papel no desenvolvimento tecnológico</i> <i>Relações da propriedade intelectual, ciência e tecnologia com a indústria e sociedades</i>
PPGPSI	<i>Processo de subjetivação e política</i> <i>Processos sociais e relações intergrupais</i> <i>Psicanálise e cultura contemporânea</i> <i>Saúde e desenvolvimento humano</i>
PPGQ	<i>Química teórica e computacional</i> <i>Química de interfaces e nanomateriais</i> <i>Análise de traços e química ambiental</i> <i>Análise de traços e química ambiental</i> <i>Química do petróleo, derivados biocombustíveis e produtos da biomassa</i> <i>Síntese, desenvolvimento e aplicação de materiais</i> <i>Química de coordenação</i> <i>Síntese dos compostos orgânicos</i> <i>Química dos produtos naturais e ecologia química</i>
PROBP	<i>Relação parasito-hospedeiro</i> <i>Epidemiologia de doenças infecciosas e parasitárias</i>

PROCC	<i>Engenharia de software Computação inteligente Redes de computadores e sistemas distribuídos</i>
PROCTA	<i>Química, Bioquímica e controle de qualidade de alimentos Ciência e tecnologia de carnes, pescados e derivados Ciência e tecnologia de produtos agrícolas Aproveitamento de resíduos agroindustriais</i>
PRODIR	<i>Direito público contemporâneo Concretização dos direitos fundamentais e seus reflexos nas relações sociais Estudos sobre violência e criminalidade na contemporaneidade</i>
PRODONTO	<i>Aspectos mecânicos e biológicos relacionados à reabilitação oral Determinantes epidemiológicos em saúde bucal Diagnóstico e terapêutica aplicados no aparelho estomatognático</i>
PROEE	<i>Controle de processos Automação inteligente</i>
PROHIS	<i>Cultura, memória e identidade Relações sociais e poder</i>
PROPADM	<i>Pequenas empresas e empreendedorismo Inovação e tecnologia</i>
PROSS	<i>Trabalho, formação profissional e Serviço Social Políticas sociais, movimentos sociais e Serviço Social</i>

Fonte: A autora, 2019, adaptado do SIGAA/UFS e Catálogo da Pós-graduação da UFS (2016).

Como se vê, nenhum dos programas pesquisados possui áreas de concentração ou linhas de pesquisa ligadas à educação.

No Catálogo de Pós-graduação da UFS, publicado em 2016, o PPGL aparece com uma área de concentração intitulada de “Estudos da linguagem e ensino”, com duas linhas de pesquisa intituladas de “Língua, cultura, identidade e ensino”, e “Ensino de línguas e literaturas”, porém elas foram inativadas, e as que aparecem, na atualidade, na página deste programa no SIGAA/UFS, são as que foram descritas nos quadros acima.

Como essas linhas foram inativadas, não foi possível ter acesso às descrições das mesmas a fim de conhecer o enfoque atribuídos a elas para saber se tinham relação com a formação docente do ensino superior.

Como não foi encontrada nenhuma linha de pesquisa ligada à educação nos programas pesquisados, optamos por retirar a busca por teses e dissertações relacionadas à formação docente da lista de elementos indicadores a serem pesquisados, vistos que, de acordo com as avaliações da CAPES, as teses e dissertações precisam estar relacionadas às linhas de pesquisa propostas pelos programas.

#### 4.2.2 Projetos de pesquisa

Com o intuito de verificar se os programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFS desenvolvem algum projeto de pesquisa que se propõe à discussão de questões pedagógicas, sobretudo, de formação docente, foi realizada uma busca nas páginas dos programas no SIGAA/UFS.

Para encontrar projetos de pesquisa relacionados à educação, foram usados os mesmos critérios utilizados na coleta de dados nas áreas de conhecimento e linhas de pesquisa dos programas, ou seja, utilizamos as mesmas palavras-chave: *educação, ensino e formação docente*. A intenção era a mesma, isto é, encontrar projetos de pesquisa ligados à educação o que seria atualmente um indicativo da relevância do tema para esses programas. Da mesma forma, não encontrá-los poderia significar que o tema ainda não é suficientemente relevante para ensejar pesquisa.

É importante destacar que, apesar de não terem sido encontradas linhas de pesquisa relacionadas à educação, não se afastou a possibilidade de encontrar projetos de pesquisa na área. Trabalhou-se com a hipótese de que poderia haver projetos de pesquisa em educação vinculados a outras linhas de pesquisa, e foi o que, de fato, aconteceu com os dois programas que apresentaram um projeto de pesquisa abordando este tema.

Foram encontrados 2 projetos de pesquisa, em andamento, com as palavras-chave ensino/ensinar, nos programas PPGCF, e PPGL. Na verdade, encontramos 6 projetos de pesquisa no PPGL (3 relacionados ao ensino e 3 relacionados à formação docente), porém, em 5 desses projetos o foco era a educação básica, e por isso eles não foram selecionados. Os projetos selecionados serão apresentados no quadro 08:

**Quadro 08** - Descrição dos Projetos de Pesquisa encontrados nos programas acadêmicos de pós-graduação *stricto sensu* da UFS, relacionados à Educação

PROGRAMAS	PROJETOS DE PESQUISA
PPGCF	<b>Projeto:</b> <i>Aprimoramento do software do paciente virtual no ensino de gerontogeriatría</i>
	<b>Linha de Pesquisa:</b> <i>Assistência farmacêutica</i>
	<b>Descrição:</b> <i>Espera-se que ao final do estudo seja possível: - Realizar adaptações ao Software VIPAGE de modo a torná-lo mais dinâmico e satisfatório às necessidades dos estudantes; - Disponibilizar uma ferramenta para o ensino da prática gerontogeriatrica com validade interna e externa; - Difundir o uso do VIPAGE como instrumento de prática nas competências de gerontogeriatría em outras instituições de ensino no Brasil.</i>

PPGL	<b>Projeto:</b> <i>Como e porquê ensinar/aprender literatura</i>
	<b>Linha de Pesquisa:</b> <i>Estudos literários</i>
	<b>Descrição:</b> <i>No contexto da Universidade, em geral, e no que se refere, especificamente, ao Departamento de Letras Vernáculas da UFS, o projeto permitirá que alunos de graduação e de pós-graduação obtenham acesso a um conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem de literatura. Sendo assim, os impactos esperados, na medida em que o projeto poderá contribuir para a formação inicial de professores (alunos de graduação envolvidos nas ações) e para a formação continuada (alunos de pós-graduação, profissionais que já atuam em sala de aula), é atender às necessidades da área de Educação, ampliando as possibilidades de acesso a bens culturais, literários e artísticos no âmbito regional e nacional, contribuindo para a formação desses alunos e profissionais também em termos de sua educação estética. Sendo assim, o projeto confirma ainda mais o compromisso social da Universidade na formação de professores, levando em conta a diversidade cultural e o desenvolvimento de estratégias que valorizem a cidadania, uma vez que as investigações a serem realizadas permitirão a troca de experiências entre os profissionais envolvidos e, consequentemente, possibilidades de sociabilização.</i>

Fonte: A autora, 2019, adaptado do SIGAA/UFS.

Podemos verificar que apesar desses projetos estarem abordando temas relacionados à educação, eles aparecem vinculados a outras linhas de pesquisa. Esses projetos de pesquisa se mostram de grande relevância uma vez que, se preocupam em atender às necessidades da Educação na contemporaneidade, como a inserção e utilização das novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, e também na formação inicial e continuada de professores no sentido de desenvolver novas estratégias de ensino diante do novo contexto educacional.

Porém, esse resultado é preocupante, pois nota-se que apenas 8% dos programas que se constituem como *lugares* de formação docente na UFS apresentaram pelo menos um projeto de pesquisa relacionado à área da Educação, o que no permite inferir que a preparação para a pesquisa na UFS ainda não contempla os saberes da docência, muitas vezes desestimulando seus discentes a essa função.

Dos programas analisados, 8 deles não possuíam nenhum projeto de pesquisa disponível em suas páginas no SIGAA/UFS, a saber: P2CEM, PGAB, PPGCINE, PPGPSI, PRODONTO, PROHIS, PROPADM, e PROSS. Outros 7 programas possuíam apenas projetos de anos anteriores a 2015, são eles: PPGCNUT (2015), PPGCS (2013), PPGPI (2013), PPGQ (2012), PROBP (2012), PROCC (2015) e PROCTA (2013).

#### 4.2.3 Estágio / Tirocínio docente

A única obrigatoriedade nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* que objetiva a preparação para docência é o tirocínio docente, estabelecido na portaria nº 76/2010, da CAPES, que revogou a portaria nº 52/2002, mas mesmo assim não abrange todos os pós-graduandos como se pode ver em seu artigo 18:

Art. 18. O estágio de docência é parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação sendo obrigatório para todos os bolsistas do Programa de Demanda Social, obedecendo aos seguintes critérios:

I - para o programa que possuir os dois níveis, mestrado e doutorado, a obrigatoriedade ficará restrita ao doutorado;

II - para o programa que possuir apenas o nível de mestrado, a obrigatoriedade do estágio de docência será transferida para o mestrado;

III - as Instituições que não oferecerem curso de graduação, deverão associar-se a outras Instituições de ensino superior para atender as exigências do estágio de docência;

IV - o estágio de docência poderá ser remunerado a critério da Instituição, vedado à utilização de recursos repassados pela CAPES;

V - a duração mínima do estágio de docência será de um semestre para o mestrado e dois semestres para o doutorado e a duração máxima para o mestrado será de dois semestres e três semestres para o doutorado;

VI - compete à Comissão de Bolsas CAPES/DS registrar e avaliar o estágio de docência para fins de crédito do pós-graduando, bem como a definição quanto à supervisão e o acompanhamento do estágio;

VII - o docente de ensino superior, que comprovar tais atividades, ficará dispensado do estágio de docência;

VIII - as atividades do estágio de docência deverão ser compatíveis com a área de pesquisa do programa de pós-graduação realizado pelo pós-graduando.

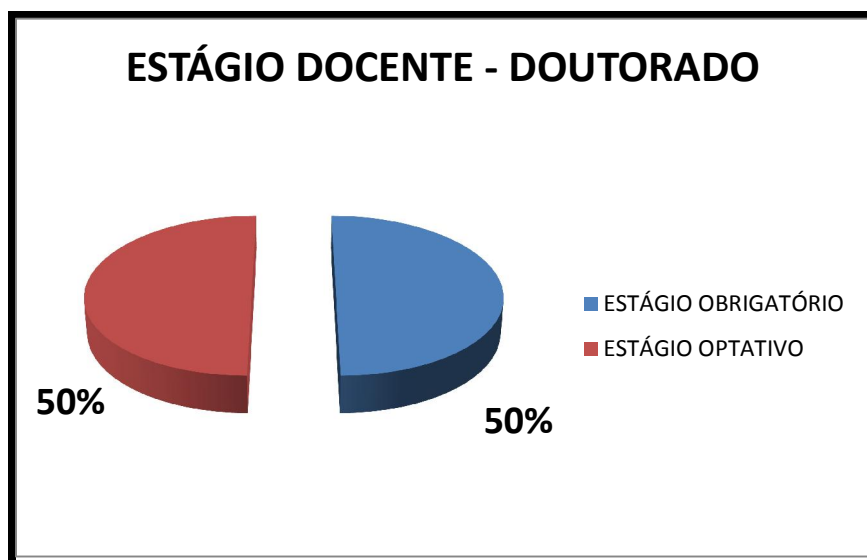
IX - havendo específica articulação entre os sistemas de ensino pactuada pelas autoridades competentes e observadas as demais condições estabelecidas neste artigo, admitir-se-á a realização do estágio docente na rede pública de ensino médio;

X - a carga horária máxima do estágio de docência será de 4 horas semanais (RESOLUÇÃO MEC/CAPES 76/2010).

Em relação ao estágio ou tirocínio docente dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFS pesquisados, constatamos, através da análise dos componentes curriculares, que nos programas com cursos de doutorado, 50% deles, o que equivale a 3 programas, possuem o estágio de docência obrigatório, e os outros 50% possuem apenas como atividade optativa. Já

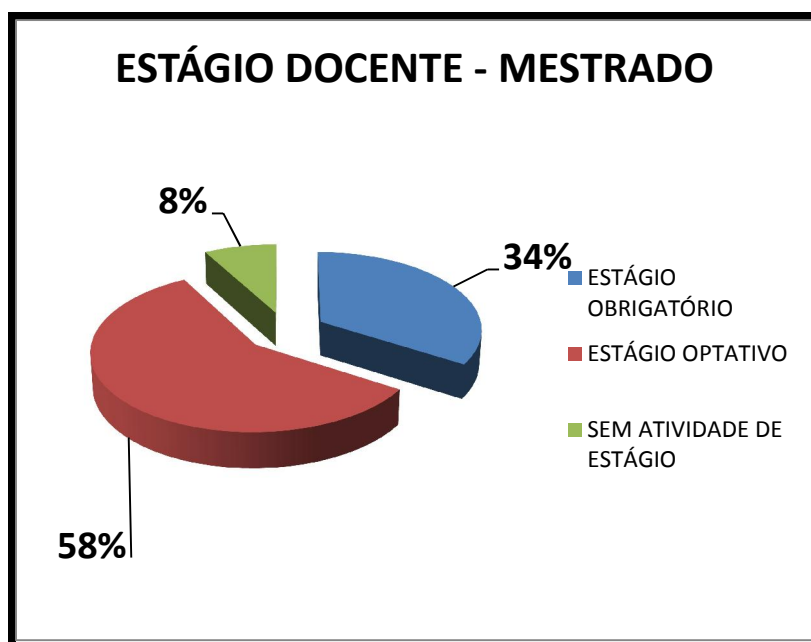
nos programas que oferecem cursos de mestrado, apenas 8 programas (34%) possuem o estágio docência como obrigatório, 14 programas (58%) possuem como atividade optativa, e em 2 programas (8%) o estágio docente não faz parte da estrutura curricular. Para facilitar a compreensão, esses dados serão apresentados nos gráficos 04 e 05, a seguir:

**Gráfico 04 - Modalidade de Estágio Docente nos Doutorados da UFS**



Fonte: a autora, 2019.

**Gráfico 05 - Modalidade de Estágio Docente nos Mestrados da UFS**



Fonte: a autora, 2019.

A relação desses programas pode ser verificada no quadro 09:

**Quadro 09** - Lista de programas por modalidade de estágio

ESTÁGIO/TIROCÍNIO DOCENTE - PPG/UFS				
DOUTORADO		MESTRADO		
OBRIGATÓRIO	OPTATIVO	OBRIGATÓRIO	OPTATIVO	NENHUM
PPGCF	P2CEM	PPGCAS	P2CEM	NUPEC
PPGCS	PPGL	PPGCF	PGAB	PRODONTO
PPGQ	PPGPI	PPGCNUT	PPGA	
		PPGCS	PPGCINE	
		PPGEN	PPGCOM	
		PPGPSI	PPGL	
		PRODIR	PPGPI	
		PROPADM	PPGQ	
			PROBP	
			PROCC	
			PROCTA	
			PROEE	
			PROHIS	
			PROSS	

Fonte: a autora, 2019.

A Resolução nº 25/2014/CONEPE/UFS não estabelece obrigatoriedade para essa atividade, deixando que cada programa estabeleça e aprove nos colegiados as regras de controle e acompanhamento. A Resolução determina apenas a forma de atuação discente, que é assim descrita em seu artigo 39:

Art. 39. Considerando que o Estágio de Docência se destina a preparar o aluno de pós-graduação para a docência de nível superior, assim como contribuir para a qualificação do ensino de graduação, cada Programa de Pós-Graduação deve estabelecer e aprovar no seu colegiado regras de controle e acompanhamento dos Estágios de Docência, em acordo com o que estabelecem as normas vigentes da UFS e as normas do órgão federal competente ao qual o Programa está vinculado.

§ 1º A atuação do discente nesta atividade poderá ser feita de duas formas:

I. por meio de atividade pedagógica, na qual a atuação do discente limita-se apenas ao auxílio ao professor, competindo a este a integral responsabilidade pela disciplina.

II. por meio de vínculo como professor voluntário, conforme Resolução da UFS específica para esta finalidade, sob a supervisão de um docente vinculado ao programa. Esta modalidade se aplica apenas para alunos do Doutorado.

§ 2º Cabe ao Programa em seu Regimento designar um supervisor para as atividades de Estágio Docência do discente. (RESOLUÇÃO Nº 25/2014/CONEPE).

O próprio artigo 65 da LDB/96 exclui a educação superior da obrigatoriedade da prática de ensino para a formação docente, aspecto atribuído apenas aos outros níveis de ensino, o qual é exigido, no mínimo, trezentas horas, como se o professor de ensino superior não precisasse dessa prática para sua formação. Essa situação atesta a concepção de docência vinculada apenas ao saber científico e na crença da reprodução imediata do conhecimento: *quem sabe, sabe ensinar*.

A prática de ensino, que poderia ser um momento de enfrentamento das ideias pré-concebidas pelo professor universitário, geralmente embasadas nos seus ex-professores, não lhes é exigida. A possibilidade de reflexão sobre sua ação e, conseqüentemente, a possível transformação desta ação não lhes é oferecida. A não ser quando se analisam os programas de oferta de bolsas oferecidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (OLIVEIRA, 2010, p. 46).

Diante do exposto, fica evidente que o estágio é considerado tanto pela CAPES, quanto pelo CONEPE como parte importante no processo de formação do pós-graduando para a docência, inclusive, contribuindo para a qualificação do ensino de graduação, porém não é exigido de todos os discentes, já que a CAPES só exige de alguns bolsistas, e o CONEPE deixa essa exigência a cargo dos programas de pós-graduação. Falta à conscientização por parte das instâncias de pós-graduação das instituições de ensino da importância dessa prática e uma legislação específica que pudesse exigir de todos os pós-graduandos o estágio da docência, principalmente para aqueles que são egressos de cursos de bacharelado e nunca tiveram contato algum com a prática de sala de aula.

O que nos chamou atenção na análise desse componente curricular nos cursos de pós-graduação da UFS pesquisados, é que muitos programas, além de instituir o estágio/tirocínio docente como uma atividade optativa, não atribuem créditos para as mesmas, o que diminui ainda mais as chances dos discentes escolherem tais atividades, como é o caso dos programas: P2CEM, PGAB, PPGCINE, PPGL, PPGPI, PPGQ (mestrado), e PROBP.

Como já citado anteriormente, a institucionalização da pesquisa é que assegura o funcionamento da pós-graduação, e os critérios de avaliação das instituições e de seus cursos estão baseados nas titulações dos docentes, nas pesquisas, e nas publicações, logo se vê porque a pesquisa é o foco das atenções. Porém, não se pode esquecer que a qualidade do



ensino também é item de avaliação, e esta está diretamente associada ao trabalho docente, que depende de uma boa formação, inclusive com a contribuição das práticas de ensino.

A importância da pesquisa para a construção do conhecimento e para o processo de ensino aprendizagem é indiscutível, mas somente a pesquisa e o conhecimento específico não são garantias de sucesso nesse processo, e vale ressaltar que docência e pesquisa são atividades distintas. Por outro lado, de acordo com os dados do INEP, já vistos anteriormente, essa não é uma característica das instituições privadas, uma vez que a maioria do seu corpo docente trabalha em regime de tempo parcial ou horista, e não conseguem inserir a produção de pesquisas em suas práticas de ensino, ou seja, não são inseridos em comunidades acadêmicas plenas.

Conscientes da importância da formação para o magistério superior que fundamente suas práticas docentes, e pela ausência desta em boa parte dos cursos de pós-graduação de outras áreas, alguns profissionais recorrem aos cursos de pós-graduação na área de Educação. Porém, esse número ainda é reduzido diante da quantidade de profissionais das áreas técnicas. Essa redução pode ser explicada pela falta de interesse da maioria na formação para o magistério ou mesmo pela dificuldade de acesso desses profissionais a essa área do saber devido ao sistema de pontuação dos baremas instaurados em seus processos seletivos.

Mas o que se percebe, hoje em dia, e como já identificado na própria UFS, é que até nos cursos de pós-graduação da área de Educação não existe muita preocupação com esse nível de ensino, pois de acordo com uma pesquisa realizada com cursos de pós-graduação em Educação ficou evidenciado que:

Os depoimentos dos coordenadores permitem concluir que os programas de pós-graduação em Educação se envolvem com temas específicos do campo da Educação e seus desdobramentos, mas têm se distanciado dos fazeres e saberes da docência, em especial da educação superior. [...] Essa condição repercute na desvalorização dos saberes da docência como campo de formação e de prática, o que pode estar provocando o descuido da formação pedagógica e didática de novas gerações de mestres e doutores, como sinalizam Ramalho e Madeira (2005). (SOARES; CUNHA, 2010, p. 599).

Para Pimenta e Anastasiou (2010) o ensino superior tem compromisso com dois eixos: ensinar e formar. Formar profissionais, pesquisadores e professores. Como os professores que atuam nesse nível de ensino, em sua maioria, não têm formação para exercer a docência, isso traz uma nova preocupação nos meios acadêmicos quanto à qualidade do ensino de graduação, em virtude do grande número de profissionais sem qualificação para a docência universitária.

É necessário compreender o papel da universidade enquanto instituição formadora de profissionais para atuar no magistério, e isso implica refletir a respeito da função social da própria universidade. É importante que esta se comprometa com uma formação docente que possa responder aos desafios contemporâneos, e isso implica também numa formação que contemple a dimensão didático-pedagógica, tanto na teoria, quanto na prática. A universidade não deve ser apenas uma instituição de ensino, deve ser, sobretudo, uma instituição de aprendizagem, e talvez isso deva ser o seu grande desafio.

#### 4.2.4 Disciplinas didático-pedagógicas

Quando se pensa em currículo se tem a ideia de ser um conjunto de disciplinas que precisam ser ensinadas, e conseqüentemente aprendidas, em determinado período de tempo, em algum curso, para que ocorra uma formação, mas, pode ser definido como:

[...] um conjunto de conhecimentos, de saberes, competências, habilidades, experiências, vivências e valores que os alunos precisam adquirir e desenvolver, de maneira integrada e explícita, mediante práticas e atividades de ensino e de situações de aprendizagem (MASETTO, 2015, p. 77).

A organização curricular de qualquer curso deve ser elaborada com vistas a favorecer o alcance dos objetivos de formação propostos. Em geral, os cursos de pós-graduação *stricto sensu* apontam como objetivos principais a formação para a pesquisa e para a docência, e se tratando desse nível de ensino, espera-se uma estrutura curricular que contemple a integração da teoria com a prática, e disciplinas e atividades que permitam, além da formação do pesquisador, a formação do docente.

As disciplinas como elementos essenciais dos currículos devem promover a formação esperada e apontada nos objetivos dos cursos. Sobre as características destas e composição dos currículos dos cursos de pós-graduação da UFS, temos a seguinte descrição do artigo 38 da Resolução nº 102/2014/CONEPE:

Art. 38. O currículo do curso é composto de um elenco de componentes caracterizados por um código, denominação, carga horária, número de créditos e ementa.

§ 1º As disciplinas e os módulos são agrupados por áreas de concentração e de domínio conexo, de acordo com o respectivo conteúdo programático e com as seguintes características:

I. a área de concentração é o campo específico em que se situa o objeto de estudo; e,

II. o domínio conexo é qualquer conjunto de componentes curriculares não pertencentes ao campo específico, mas considerados necessários à formação do aluno.

§ 2º O elenco de componentes curriculares deve ser organizado de modo a conferir flexibilidade ao currículo e a atender os alunos nas suas linhas de estudo e de pesquisa.

Depreende-se que de acordo com a Resolução acima citada, as disciplinas de cunho pedagógico, nos diversos programas de pós-graduação, são consideradas como sendo de domínio conexo, com exceção, é claro, dos programas da área de Educação. Cabe ressaltar, que mesmo essas disciplinas não pertencendo ao campo específico dos programas, são consideradas como necessárias à formação do aluno.

A noção de currículo apresentada dessa forma é muito mais abrangente porque engloba a organização da aprendizagem na área cognitiva, e em outros aspectos fundamentais da pessoa humana e do profissional: saberes, competências, habilidades, valores, atitudes e ainda mais: ela mantém a ideia de que as aprendizagens sejam adquiridas explicitamente, mediante práticas e atividades planejadas intencionalmente para que aconteçam de forma efetiva, e não apenas por acaso, ou quando der certo (MASETTO, 2015, p. 78).

A elaboração do currículo deve levar em conta alguns fatores importantes: a sociedade, o mercado e as exigências das profissões, atuais e futuras.

A formação de docentes para o ensino superior pede o desenvolvimento de competências e aptidões específicas para a docência, que vão além da pesquisa ou do aprofundamento de conteúdos específicos de cada área. Porém, a forma de organização curricular nos cursos de pós-graduação tem sido determinada pela racionalidade técnica, com currículos que privilegiam disciplinas para formar especialistas nas áreas escolhidas.

Para coletar dados referentes às disciplinas, foram analisadas as estruturas curriculares dos programas, também disponíveis no ambiente virtual do SIGAA/UFS. Nesses documentos constam as disciplinas e atividades de caráter obrigatório e optativo, incluindo carga horária e número de créditos. Nas grades curriculares foi possível identificar as ementas dessas disciplinas, e na busca de turmas por período acadêmico foi possível ainda identificar quando essas disciplinas foram oferecidas e os docentes que as ministraram.

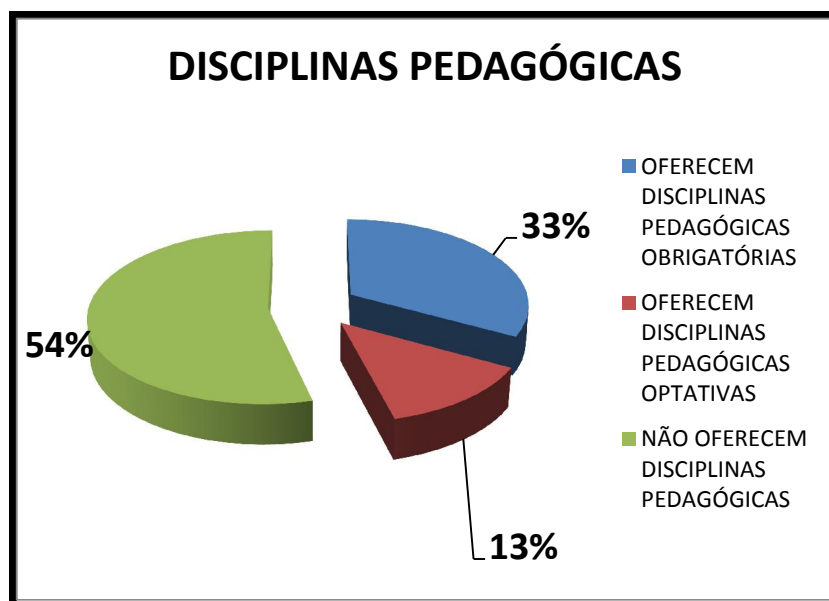
Cada programa de pós-graduação da UFS disponibiliza, no site desta universidade, através do SIGAA, a relação das disciplinas contempladas em sua estrutura curricular. Diante

desta relação, este estudo foi à procura de disciplinas relacionadas com a área pedagógica em cada um dos 24 programas que declararam ter a formação para o magistério superior como um de seus objetivos. A ideia é de que disciplinas ou atividades relacionadas à área pedagógica possam de alguma forma contribuir com a formação docente através de um momento de reflexão ou de experiências em sala de aula.

Ressalva-se, entretanto, que a simples existência dessa disciplina não é indicativo de formação de professores, mas garantia de um espaço reservado para discussão e reflexão, o que, por si só, é uma conquista.

Através da análise dos componentes curriculares dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFS pesquisados, nota-se um predomínio de disciplinas das áreas de concentração dos programas, e quase nenhuma disciplina pedagógica. Apenas 11 dos 24 programas pesquisados possuem disciplina de cunho pedagógico em seus currículos, e em 3 desses programas as disciplinas são optativas. Podemos melhor visualizar esses dados no gráfico 06:

**Gráfico 06** - Oferta de disciplinas pedagógicas pelos PPG-UFS



Fonte: a autora, 2019.

Convém destacar que essa mesma busca foi realizada nos outros 19 programas selecionados no início desta pesquisa, e constatou-se, que alguns desses programas, apesar não mencionarem a formação de professores como parte de suas propostas, oferecem disciplinas pedagógicas ou atividades de caráter obrigatório, como é o caso dos programas:

DDMA, PPGAGRI, PPGEF, PPGF, PROBIO e PROCFIS. Pode-se inferir que estes programas oferecem disciplinas ou atividades pedagógicas para seguir uma tendência ou para cumprir carga horária, mas não vislumbram a pós-graduação como *lugar* de formação de professores. Esses programas por oferecerem disciplinas ou atividades pedagógicas em caráter obrigatório pode ser um indicativo de que consideram, sim, a formação de professores como um objetivo de seus programas, mas como partimos do princípio que só se constitui como *lugar* o *espaço* que possui uma finalidade, optamos por incluir nessa categoria apenas os que afirmam esse objetivo nos seus regimentos. A inclusão desses programas nessa categoria poderia causar uma melhor impressão, mas seria apenas um produto de suposição.

Aqui nos cabe fazer um esclarecimento sobre o Programa de Pós-graduação em Educação da UFS. O referido programa foi selecionado na primeira etapa da pesquisa através da busca dos programas acadêmicos avaliados e recomendados pela CAPES, no quadriênio 2013-2016, porém como não constava em seu regimento atual a formação para o magistério superior, ele não fez parte da segunda seleção. Cabe ressaltar também, que o foco deste trabalho é o ensino superior, então não foram encontradas disciplinas relacionadas, especificamente, a esse grau de ensino. As disciplinas ligadas à formação docente não têm foco no magistério superior, o que pode ser evidenciado nas suas ementas disponíveis na página do programa, e apesar de estarem caracterizadas como “obrigatórias de livre escolha”, são de modalidade optativa, e as obrigatórias comuns não são voltadas aos aspectos pedagógicos-didáticos para a formação docente do ensino superior. O estágio docência só é obrigatório para os discentes de doutorado que são bolsistas. O PPGED possui uma área de concentração e uma linha de pesquisa sobre formação docente, mas assim como as disciplinas, o foco não é o ensino superior.

Voltando à nossa análise, foi realizada uma busca, através do SIGAA, de todas as disciplinas dos programas oferecidas no período de 2014.1 até 2018.2 para verificar a incidência de oferta das mesmas. Escolhemos fazer a busca no período de cinco anos porque se subentende que pelo menos alguns discentes de doutorado permaneceram no programa durante esse período, já que o doutorado tem duração de 4 anos, podendo ser prorrogado por mais 1 ano, e assim, tiveram oportunidade, ou não, de cursá-las durante esse período. Podemos observar esses dados no quadro 10.

**Quadro 10 - Disciplinas oferecidas pelos programas**

DISCIPLINAS PRESENTES NOS CURRÍCULOS					
PROGRAMA	ANO/PER	TIPO	DISCIPLINA	C/H	CR
PPGCAS	2014.1 / 2015.1 / 2016.1 / 2017.1 / 2018.1	OBRIGATÓRIA	METODOLOGIA DO ENSINO SUPERIOR	30	2
PPGCF	2014.1 / 2015.1 / 2016.1 / 2017.1 / 2018.1	OBRIGATÓRIA	TEORIA E PRÁTICA DO ENSINO SUPERIOR	30	2
PPGCNUT	2017.1 / 2018.1	OBRIGATÓRIA	METODOLOGIA E DIDÁTICA DO ENSINO SUPERIOR	30	2
PPGCS	2014.1 / 2015.1 / 2016.1 / 2017.1 / 2018.1	OBRIGATÓRIA	METODOLOGIA E PRÁTICA DO ENSINO EM SAÚDE	45	3
	2015.2 / 2016.2 / 2017.2 / 2018.2	OPTATIVA	DIDÁTICA EM SAÚDE	30	2
PPGEN	2014.2 / 2015.1 / 2016.1 / 2017.2 / 2018.1	OBRIGATÓRIA	REFERENCIAIS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS PARA A PRÁTICA DA DOCÊNCIA	45	3
PPGL	2015.2	OPTATIVA	IDENTIDADE E ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	60	4
	2018.1	OPTATIVA	ESTUDOS EM IDENTIDADE E ENSINO DE LÍNGUAS	60	4
PPGPSI	2016.1 / 2017.1 / 2018.1	OBRIGATÓRIA	METODOLOGIA DE ENSINO	30	2
PROBP	2014.2 / 2015.2 / 2016.2 / 2017.2 / 2018.2	OPTATIVA	BIOÉTICA, BIOSSEGURANÇA E DOCÊNCIA	15	1
PROCC	NÃO FOI OFERECIDA NO PERÍODO ESTUDADO	OPTATIVA	PRÁTICA DE ENSINO I	30	2
	NÃO FOI OFERECIDA NO PERÍODO ESTUDADO	OPTATIVA	PRÁTICA DE ENSINO II	60	4
PRODIRE	2015.1 / 2016.2 / 2017.1 / 2018.1	OBRIGATÓRIA	METODOLOGIA DO ENSINO E PESQUISA EM DIREITO	45	3
PRODONT	2014.1 / 2015.1 / 2016.1 / 2017.1 / 2018.1	OBRIGATÓRIA	METODOLOGIA DO ENSINO SUPERIOR	30	2

Fonte: a autora, 2019.

Notou-se que as disciplinas obrigatórias, foram oferecidas em todos os anos. Cabe ressaltar que o PPGCNUT e o PPGPSI começaram a ofertar as disciplinas quando iniciaram suas atividades de pós-graduação. O PROCC apesar de possuir duas disciplinas optativas, não as ofereceu durante o período estudado. Por sinal, o PROCC e o PPGCS foram os únicos programas que apresentaram em seus componentes curriculares mais de uma disciplina pedagógica, no caso, duas. Na busca de disciplinas do PPGL através do SIGAA também foram encontradas 2 disciplinas, porém apenas uma consta no currículo do curso, e por sinal, uma dessas disciplinas optativas do PPGL só foi oferecida no período de 2015.2, e não mais teve oferta. O PROBP e PPGCS, apesar de suas disciplinas serem optativas, elas foram oferecidas em todos os anos do período estudado. A maioria das disciplinas possuem uma carga horária de 30 horas, e 2 créditos (ver gráfico 07).

As ementas dessas disciplinas se constituem como descritas no quadro 11:

**Quadro 11 - Ementa das disciplinas pedagógicas**

<b>BIOÉTICA, BIOSSEGURANÇA E DOCÊNCIA – PROBP – 15H</b>
<i>Percurso histórico da bioética e biossegurança, suas bases conceituais e o atual estágio de organização. Identificação e análise de situações geradoras em potencial de riscos biológicos. Situação de conflito ético e maneiras apropriadas de lidar com tais situações. Principais legislação, regulamentações e normas de biossegurança. Normas que visam estabelecer um padrão ético para as pesquisas científicas e serviços que utilizam as biotecnologias modernas. Planejamento de ensino: objetivos, conteúdos, metodologia, recursos didáticos e avaliação. Relação professor-aluno.</i>

<b>METODOLOGIA DO ENSINO SUPERIOR – PPGCAS – 30H</b>
<i>A questão epistemológica e a construção do objeto científico. Teorias e conceitos: paradigmas e referências teóricas da pesquisa científica. A construção da metodologia de pesquisa nas ciências biológicas a partir da natureza do objeto investigado e do referencial teórico adotado. A discussão crítica sobre ciência. Descrição, interpretação e aplicação dos resultados de pesquisas à construção do conhecimento. Normalização dos trabalhos técnico-científicos.</i>
<b>METODOLOGIA E DIDÁTICA DO ENSINO SUPERIOR – PPGNUT – 30H</b>
Dimensões do processo didático e seus eixos norteadores: ensinar e aprender. A organização e o desenvolvimento do processo de ensino e fundamentos teóricos e metodológicos de metodologias ativas. As interações em sala de aula.
<b>METODOLOGIA E PRÁTICA DO ENSINO EM SAÚDE – PPGCS – 45H</b>
<i>O programa desenvolve atividades com a utilização de um método que aproxima o trabalho do professor ao do pesquisador. Em grupos, os pós-graduandos ministram aulas a graduandos. Considera-se a aula equivalente ao trabalho de campo do professor que pesquisa; investigar aulas, avaliando e apresentando resultados, é uma forma de produzir conhecimento, aprimorar o processo ensino-aprendizagem e de fortalecer a pesquisa educacional. Nesta proposta, enfatiza-se a documentação como recurso fundamental para avaliar o processo e verificar os objetivos alcançados. Os grupos registram seus dados em pastas-relatório arquivados para análise e consultas.</i>
<b>DIDÁTICA EM SAÚDE – PPGCS -30H</b>
<i>Sem ementa.</i>
<b>TEORIA E PRÁTICA DO ENSINO SUPERIOR – PPGCF – 30H</b>
<i>A disciplina visa analisar e ressaltar a importância da Didática na preparação e formação do professor universitário e fundamentar princípios pedagógicos e didáticos que objetivam otimizar o desempenho do docente do ensino farmacêutico.</i>
<b>METODOLOGIA DO ENSINO E PESQUISA EM DIREITO – PRODIR – 45H</b>
<i>Metodologia da Pesquisa: saber, pensar e produzir. Conhecimento: mítico, religioso, filosófico, vulgar e científico. Métodos Científicos. Pesquisa Jurídico Científica no Brasil. Metodologia de Direito Comparado. O Projeto de Pesquisa. A Dissertação e a Tese. Formatação e apresentação do Trabalho Científico. Pressupostos e fundamentos da educação contemporânea. Ensino do Direito no Brasil: história e legislação. Formação docente. Estratégias de ensino e didática. Planejamento de curso e</i>

<i>avaliação. Relação professor-aluno.</i>
<b>REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA A PRÁXIS DA DOCÊNCIA – PPGEN – 45H</b>
<i>Apresenta o contexto do ensino no Brasil com ênfase na enfermagem. Aborda as práticas educativas contemporâneas. Discute a formação pedagógica em saúde e, especialmente, na Enfermagem no Brasil. Analisa as práticas educativas na Enfermagem. Habilita o aluno de pós-graduação para o exercício da docência.</i>
<b>IDENTIDADE E ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA – PPGL – 60H</b>
<i>Identidade, alteridade e ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Transnacionalismo, translinguismo e transculturalismo. O local, o nacional e o global. Concepções pós-modernas e pós-estruturalistas de linguagem. Identidades coletivas e diversidade linguística.</i>
<b>ESTUDOS EM IDENTIDADE E ENSINO DE LINGUAS – PPGL – 60H</b>
<i>Identidade, alteridade e ensino-aprendizagem de línguas. Transnacionalismo, translinguismo e transculturalismo. O local, o nacional e o global. Concepções pós-modernas e pós-estruturalistas de linguagem. Identidades coletivas e diversidade linguística.</i>
<b>METODOLOGIA DO ENSINO SUPERIOR – PRODONTO – 30H</b>
<i>Estudo das concepções atuais de metodologia, avaliação e formação docente. Compreender as concepções que fundamentam os conceitos do homem e do mundo e respectivas derivações metodológicas e avaliativas do processo de aprender e ensinar no ensino superior. Discutir e vivenciar o uso de novas tecnologias como recursos educacionais. Discutir os fundamentos da avaliação, da auto avaliação e a formação contínua.</i>
<b>METODOLOGIA DE ENSINO – PPGPSI – 30H</b>
<i>A psicologia social e as práticas de ensino-aprendizagem; preparação do professor da educação superior e os conflitos do campo da educação; psicologia social e escolarização da vida; psicologia social e saberes docentes; a aula como campo de tensões sócio históricas no âmbito da educação.</i>

Fonte: A autora, 2019, adaptado do SIGAA/UFS.

O que mais chamou atenção é que 54% dos cursos de mestrado, e 50% dos cursos de doutorado, não possuem em seus currículos nenhuma disciplina pedagógica, o que nos faz



refletir e questionar como um programa que diz ter o objetivo de formar o professor para o magistério superior não pauta seu objetivo acadêmico em nenhuma disciplina. Por pensar que talvez pudesse existir outro tipo de atividade no programa que contribuísse para o alcance desse objetivo, como o estágio docente, por exemplo, resolvemos cruzar os dados dos currículos sobre as disciplinas, com os dados dos currículos referentes aos estágios (tirocínios) docentes.

Os dados referentes ao estágio docente já foram expostos anteriormente, mas cabe aqui reapresentá-los. Nos programas que oferecem cursos de doutorado, 50% deles, o que equivale a 3 programas, possuem o estágio docência obrigatório, e os outros 50% possuem apenas como atividade optativa. Já nos programas que oferecem cursos de mestrado, apenas 8 (34%) programas possuem o estágio docência como obrigatório, 14 (58%) programas possuem como atividade optativa, e em 2 (8%) programas o estágio docente não faz parte da estrutura curricular.

Quando cruzamos as duas análises, encontramos o seguinte panorama, apresentado no quadro 12:

**Quadro 12** - Relação entre disciplinas e estágio presentes nos componentes curriculares

<b>DISCIPLINA/ESTÁGIO</b>	<b>MESTRADO</b>	<b>DOUTORADO</b>
Disciplina e estágio obrigatórios	6	1
Disciplina obrigatória e estágio optativo	0	0
Disciplina optativa e estágio obrigatório	1	1
Disciplina e estágio optativos	3	1
Apenas disciplina obrigatória	1	0
Apenas estágio obrigatório	1	1
Apenas disciplina optativa	0	0
Apenas estágio optativo	11	2
Sem disciplina e sem estágio	1	0

Fonte: a autora, 2019.

Percebe-se que apenas 6 cursos de mestrado, e 1 de doutorado possuem disciplina e estágio obrigatórios em seus currículos, o que equivale a 25% e 17%, respectivamente. Esses programas são PPGCAS, PPGCF, PPGCNUT, PPGCS (doutorado), PPGEN, PPGPSI, e PRODIR. Isso parece preocupante porque demonstra que essas disciplinas e as atividades de estágio, em sua maioria, constam nos currículos de modo optativo, o que dependerá da oferta dos programas (nos programas pesquisados da UFS, apenas o PROCC não fez a oferta da

disciplina no período estudado, e o PPGL só ofertou uma vez as 2 disciplinas optativas), e sobretudo, do interesse por parte dos discentes em cursá-las.

Essa situação se confirma através dos dados acima, pois 11 (46%) cursos de mestrado, e 2 (33%) de doutorado só possuem como atividade de formação para a docência o estágio de modo optativo. Se somarmos com os outros cursos que não possuem nenhum componente obrigatório, ou não possuem disciplinas e nem estágio nos currículos, esses percentuais sobem para 63% dos cursos de mestrado e 50% dos cursos de doutorado. Esses dados nos leva novamente a questionar que concepção esses programas possuem sobre formação para o magistério superior, e de que forma eles realizam essa formação, já que não se evidencia a formação pedagógica nesse processo. Se não oferecem nenhuma disciplina ou atividade relacionada a essa formação, como pretendem atingir o objetivo de formação para o magistério superior sem, ao menos, estipular formalmente um espaço de discussão sobre as questões pedagógicas, já que esses programas se constituem como *lugares* de formação?

Estendendo nossa análise para o conceito de *território*, ao qual se atribui relação de poder, concordamos com Cunha (2009b) quando esta afirma que os *espaços* se transformam em *lugares* quando os sujeitos que nele transitam lhe atribuem significados, e os *lugares* se tornam *territórios* quando se explicita os valores e dispositivos de poder de quem atribui os significados. Assim,

Ao tomarmos as experiências de formação analisamos se os mesmos se constituem em espaços, lugares ou territórios. Percebemos que os **espaços** - podem ser mapeados com facilidade (exercício inicial, ponto de partida da pesquisa); os **lugares** - são explicitados pelos interlocutores, na medida em que expressam os significados da experiência de formação que viveram nos espaços e ao perceber a legitimidade dessa construção; e os **territórios** - são percebidos por indicadores de legitimação incluindo o aporte legal que sustenta os programas de formação; o tempo de ocupação, que revela a intensidade da sua institucionalização e o reconhecimento de seus efeitos pelos beneficiários das ações formativas (CUNHA, 2009b, p. 8 – grifos da autora).

Diante dessas prerrogativas, podemos depreender que alguns dos programas stricto sensu da UFS que são apontados como lugares de formação docente por possuir essa finalidade, podem também, num contexto micro da pós-graduação da UFS, ser considerados territórios de formação, pois a obrigatoriedade imputada a alguns de seus componentes curriculares, relacionados à formação docente no que diz respeito às questões didático-pedagógicas, pode ser percebida como um dispositivo de poder por parte dos dispositivos

legais desses programas, que no caso são as suas estruturas curriculares regulamentadas por seus regimentos.

Podemos destacar nesse contexto, os programas de pós-graduação que possuem pelo menos uma atividade ou disciplina didático-pedagógica de cunho obrigatório, mais uma vez esclarecendo, que a forma como são utilizados esses elementos não faz parte dos objetivos desse estudo. Assim, de acordo com o quadro 12, temos nessa classificação 3 programas de doutorado, e 9 programas de mestrado, o que representa um percentual de 50% e 37,5% respectivamente. Esses programas são:

- Doutorado: PPGCF, PPGCS, e PPGQ;
- Mestrado: PPGCAS, PPGCF, PPGCNUT, PPGCS, PPGEN, PPGPSI, PRODIR, PRODONTO, e PROPADM.

Diante dos dados expostos, se faz necessário que a docência seja encarada como uma profissão, e como toda profissão deverá ser pautada através de um currículo específico que englobe conhecimentos, saberes, competências, habilidades, experiências, vivências e valores, de maneira integrada, mediante práticas, atividades de ensino e situações de aprendizagem. Espera-se assim, que as disciplinas e as atividades de ensino, como elementos essenciais do currículo, colaborem com a formação esperada, e forme profissionais competentes e comprometidos com suas práticas de educador.

Saber exercer a profissão com vistas a promover o desenvolvimento humano, social, político, pessoal e profissional é uma habilidade importante, e diante deste fato, as instituições de ensino superior não podem deixar de rever seus currículos de formação dos profissionais.

#### **4.2.5 Corpo docente**

Considerou-se relevante saber se quem leciona as disciplinas didático-pedagógicas ou disciplinas afins, tem alguma relação ou conhecimento sobre educação, afinal, é de se esperar que os professores responsáveis pela formação de outros professores, e encarregados das disciplinas pedagógicas, tenham tido orientação, em algum momento de sua carreira, correspondente à educação.

Através da busca por turmas, e identificação das disciplinas de caráter didático-pedagógico, foram identificados também os professores que lecionaram nas referidas disciplinas. Posteriormente foi verificado se a formação destes tinha relação com a área de educação, dado considerado pertinente para este estudo.

Dos 20 professores identificados na pesquisa, e com formações diversas, apenas 4 deles possuíam algum tipo de formação na área de educação:

- PPGCF: docente com doutorado em Educação Científica e Tecnológica;
- PPGCNUT: docente com especialização em Educação;
- PROBP: docente com formação também em licenciatura e complementação em desenvolvimento docente;
- PRODONTO: docente com mestrado em Educação.

Em busca de um maior conhecimento sobre a formação desses docentes, listamos as áreas das últimas titulações dos mesmos, conforme demonstrado no quadro 13:

**Quadro 13** - Áreas de titulação dos docente que ministram as disciplinas pedagógicas

<b>PROGRAMAS</b>	<b>TITULAÇÃO DE DOUTORADO DOS DOCENTES</b>
PPGCAS	<i>Rehabilitation Science</i> <i>Ciências da Saúde</i> <i>Ciências Odontológicas</i> <i>Oral Life Science</i>
PPGCF	<i>Educação Científica e Tecnológica</i> <i>Ciências Farmacêuticas</i>
PPGCNUT	<i>Nutrição Humana</i>
PPGCS	<i>Oncologia Pediátrica</i> <i>Medicina e Saúde</i> <i>Alergia e Imunopatologia</i>
PPGEN	<i>Enfermagem</i> <i>Medicina</i>
PPGL	<i>Estudos Linguísticos</i>
PPGPSI	<i>Psicologia</i> <i>Psicologia Social</i>
PROBP	<i>Biologia Celular</i> <i>Imunologia Básica</i> <i>Patologia Humana</i>
PRODIR	<i>Direito</i>
PRODONTO	<i>Odontologia</i>

Fonte: a autora, 2019.

De acordo com os dados, percebe-se que na maioria dos programas de pós-graduação da UFS, os professores que lecionam as disciplinas ligadas à educação possuem formação em outras áreas. De acordo com Oliveira (2010), se refletirmos sobre o fato de ser nessas disciplinas que o futuro professor, aluno de pós-graduação, expressa suas angústias, receios e expectativas em relação à docência, o mínimo a se esperar de quem ministra essas disciplinas é que tenha preparação pedagógica para ouvi-lo e orientá-lo, tanto em termos de teoria quanto de prática.

Não se questiona, aqui, a capacidade do professor em ministrar as disciplinas, até porque a análise restringiu-se à verificação da última titulação e de uma possível formação na área de Educação, sem aprofundamento sobre as metodologias de ensino utilizadas, conteúdos programáticos, bibliografias indicadas, etc., mas convém conhecer melhor quem, de fato, são esses professores, suas trajetórias de formação e como atuam no cotidiano de suas práticas, todavia, são questões que podem constituir temas para futuras pesquisas.

#### 4.3 ELEMENTOS INDICADORES DE FORMAÇÃO DOCENTE E SUAS TRANSFORMAÇÕES AO LONGO DO TEMPO

Retratar as modificações ocorridas nos elementos indicadores de formação docente ao longo do tempo não é tarefa fácil, pois nessa tarefa encontramos algumas limitações, já que a maioria dos documentos relativos a esses elementos, quando vão sendo alterados, não ficam mais disponíveis para futuras análises.

Partimos então para analisar as modificações ocorridas nas estruturas curriculares dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFS ao longo do percurso histórico dos mesmos. A intenção aqui é demonstrar os avanços e retrocessos em relação à carga horária e números de créditos destinados às disciplinas e atividades de cunho didático pedagógico, principalmente as de modalidade obrigatória, inseridas no contexto histórico da pós-graduação na UFS.

A formação de docentes para o ensino superior se fez presente na formulação de políticas para a pós-graduação *stricto sensu* desde a sua criação, sendo inclusive defendido nas diretrizes dos I PNPG (1975-1979) e II PNPG (1982-1985) da CAPES. Esse fato orientou a vocação dos programas que assumiram esse objetivo como seu horizonte.

Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* da UFS começaram a surgir no final do II PNPG, e início do III PNPG (1986-1989), quando a pesquisa voltada para a ciência e

tecnologia começou a ser enfatizada, e pouco tempo depois, a pós-graduação brasileira já era considerada *locus* privilegiado para a pesquisa e produção do conhecimento, deixando de lado os objetivos de formação docente. Além disso, a institucionalização da pesquisa e produção científica passou a ser a única forma de assegurar o funcionamento da pós-graduação no Brasil, tanto papel indutor do Estado que na época era assumido pelo governo militar, que almejava a todo custo o desenvolvimento econômico do país, quanto pela política de financiamento por parte das agências de fomento.

A grande expansão dos cursos de pós-graduação na UFS se deu a partir de 2008, já inserida no contexto histórico do V PNPG (2005-2010) que mantinha o foco da pós-graduação centrado no desenvolvimento econômico e científico e no sistema produtivo, o que não é diferente do plano atual, o VI PNPG (2011-2020). De acordo com Lima (2016, p. 183),

[...] essa sucessão de planos evidencia a forte presença do Estado brasileiro, em conjunturas históricas diferentes, na indução do desenvolvimento científico e da pós-graduação, regulando cursos ou programas, financiando pesquisas, bolsas e outros auxílios, e avaliando ou certificando o nível de qualidade, numa perspectiva crescente de elevação a padrões internacionais e de crédito competitivo no mercado mundial.

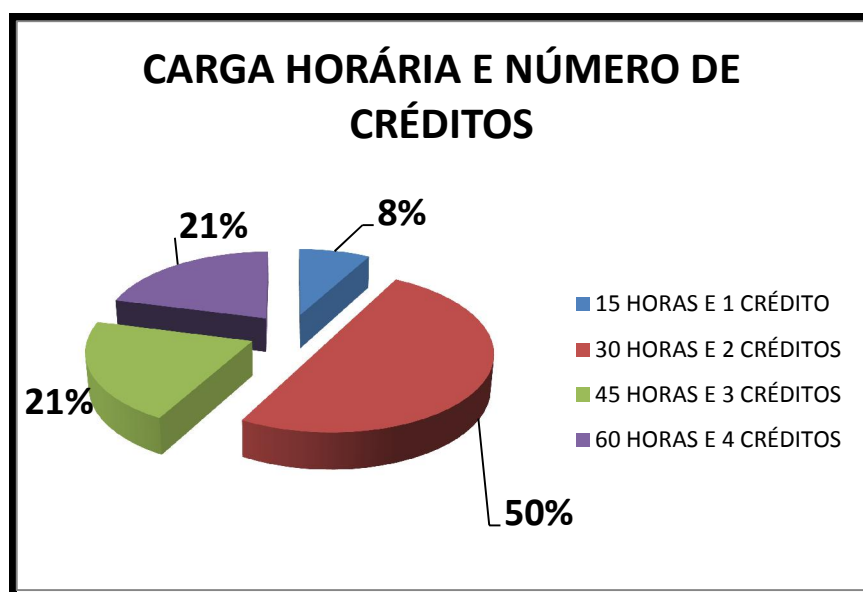
Diante dessa retrospectiva, não era de se esperar que os programas de pós-graduação da UFS tivessem como foco a formação docente, sobretudo para o nível superior. Mas também podemos afirmar que ainda hoje existem muitos debates sobre qual seria realmente o papel e as finalidades da pós-graduação no Brasil, principalmente num momento em que se tem uma grande diversidade de desafios sociais, tecnológicos, políticos, ecológicos, etc.

É nítida a ausência de uma política clara que oriente objetivamente a pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, sobretudo em relação à formação docente, pois o único aparato que se tem é o artigo 65, da LDB/96, que relaciona o “preparo” para a docência do ensino superior a esse nível de ensino, em seus cursos de mestrado e doutorado.

Se considerarmos o fato de que a pós-graduação *stricto sensu* é a responsável legal pela formação dos professores do ensino superior, através dos seus cursos de mestrado e doutorado, podemos atestar o papel fundamental que as estruturas curriculares desses cursos assumem nesse processo formativo, por meio de suas disciplinas e atividades de conteúdo pedagógico. Sem esses elementos e sem estabelecer formalmente um espaço de discussão de questões educacionais, há de se questionar sobre a efetividade desses cursos na formação de professores do magistério superior.

Das disciplinas encontradas nas estruturas curriculares, e de acordo com o quadro 10 apresentado anteriormente, ficou evidenciado uma predominância de disciplinas com a carga horária de 30 horas e 2 créditos. Os números totais dessa avaliação podem ser vistos no gráfico 07:

**Gráfico 07:** Carga horária e número de créditos das disciplinas didático-pedagógicas



Fonte: a autora, 2019.

É importante salientar que essa carga horária e números de créditos, muitas vezes, não são destinados, exclusivamente, às questões educacionais. Os próprios títulos das disciplinas são uma prova disso. Uma leitura rápida nesses itens, já apresentados no quadro 11, mostra que, em alguns casos, a carga horária da disciplina é dividida entre a metodologia e a didática do ensino, e outras questões correlatas como: Bioética e Biossegurança (PROBP), Metodologia da pesquisa (PRODIR), e Estudos em identidade (PPGL). Uma análise mais detalhada das ementas juntamente com os planos de ensino poderia nos dar maiores detalhes sobre a carga horária destinada para cada tópico abordado, e para verificar se o que está sugerido nos títulos as contempla, porém os planos de ensino não ficam disponíveis nas plataformas virtuais dos programas.

As disciplinas pedagógicas, mesmo quando obrigatórias, possuem uma carga horária bem aquém em relação às outras disciplinas presentes nos currículos dos cursos de pós-graduação pesquisados, por isso, se fez pertinente avaliar em que proporções elas estiveram presentes nesses currículos ao longo de suas modificações. Foi possível perceber a variação

existente entre a carga horária e o número de créditos das disciplinas pedagógicas em cada programa em relação à quantidade de horas e créditos obrigatórios total dos cursos, indicando assim, o peso por eles atribuído. Foi constada uma evolução nesses percentuais em 6 programas, o que corresponde a 25% dos programas, a saber: PPGCAS, PPGCF, PPGCS, PPGEN, PROBP e PRODIR.

As análises das estruturas curriculares dos programas serão feitas individualmente, e através delas poderemos refletir sobre os avanços e retrocessos demonstrados em relação a um dos elementos indicadores de formação docente, nessas três décadas de funcionamento da pós-graduação na Universidade Federal de Sergipe, nos seus programas que foram considerados nessa pesquisa como não só *espaço*, mas *lugares* de formação docente.

#### **4.3.1 Programa Acadêmico de Pós-graduação em Economia – NUPEC**

Em seu curso de mestrado, iniciou com a estrutura curricular criada no período 2015.1, sem nenhuma disciplina pedagógica, e constando o *Estágio Docência* como atividade optativa, sem atribuição de carga horária e de créditos. Nesse currículo, o total da carga horária obrigatória era de 360 horas e 24 créditos. Como se vê, nenhuma foi destinada aos conteúdos pedagógicos.

Na estrutura curricular, em vigor, criada no período 2018.1, não existe nenhuma disciplina ou atividade pedagógica. A carga horária obrigatória passou para 390 horas e 26 créditos, novamente sem fazer parte nenhum conteúdo pedagógico.

#### **4.3.2 Programa de Pós-graduação em Ciências e Engenharia de Materiais – P2CEM**

Em seu curso de doutorado, iniciou com a estrutura curricular criada no período 2008.1, sem nenhuma disciplina pedagógica, e constando o *Estágio Docente I* como atividade optativa, com atribuição de carga horária de 60 horas e 4 créditos. Nesse currículo, o total da carga horária obrigatória era de 720 horas e 48 créditos, e como a atividade era optativa, nenhuma dessas horas foi destinada aos conteúdos pedagógicos.

Na estrutura curricular criada no período de 2012.1, não havia disciplina pedagógica, e constavam como atividades optativas o *Estágio Docente I*, e o *Estágio Docente II*, ambos com carga horária de 60 horas e 4 créditos. Nesse currículo não havia carga horária e nem créditos obrigatórios para nenhum tipo de disciplinas ou atividades.



Na estrutura curricular, em vigor, criada no período 2015.1, não existe disciplina pedagógica, e consta como atividades optativas o *Estágio Docente I*, e o *Estágio Docente II*, ambos agora, sem atribuição de carga horária ou créditos. A carga horária obrigatória é de 135 horas e 9 créditos, nenhum destinado ao conteúdo pedagógico.

Em seu curso de mestrado, iniciou com a estrutura curricular criada no período 2008.1, sem nenhuma disciplina pedagógica, e constando o *Estágio Docente I* como atividade optativa, com atribuição de carga horária de 60 horas e 4 créditos. Nesse currículo, o total da carga horária obrigatória era de 720 horas e 48 créditos, e como a atividade era optativa, nenhuma dessas horas foi destinada aos conteúdos pedagógicos.

Na estrutura curricular criada no período de 2012.1, também não existia disciplina pedagógica, e constava como atividades optativas o *Estágio Docente I*, com carga horária de 60 horas e 4 créditos. Nesse currículo não havia carga horária e nem créditos obrigatórios para nenhum tipo de disciplinas ou atividades.

Na estrutura curricular, em vigor, criada no período 2015.1, não existe disciplina pedagógica, e consta como atividade optativa o *Estágio Docente I*, agora, sem atribuição de carga horária ou créditos. A carga horária obrigatória é de 75 horas e 5 créditos, nenhum destinado ao conteúdo pedagógico.

#### **4.3.3 Programa de Pós-graduação em Geociências e Análises de Bacias – PGAB**

Em seu curso de mestrado, iniciou com a estrutura curricular criada no período 2011.1, sem nenhuma disciplina pedagógica, e constando o *Estágio de Docência* como atividade optativa, sem atribuição de carga horária ou créditos. Nesse currículo, o total da carga horária obrigatória era de 135 horas e 9 créditos, e como a atividade era optativa, nenhuma dessas horas foi destinada aos conteúdos pedagógicos.

Na estrutura curricular, em vigor, criada no período 2013.1, não houve alteração em relação à estrutura curricular anterior no que diz respeito às disciplinas e atividades pedagógicas. A única mudança foi que a carga horária obrigatória passou para 150 horas e 10 créditos, e claro, nenhum destinado ao conteúdo pedagógico.

#### 4.3.4 Programa de Pós-graduação em Antropologia - PPGA

Em seu curso de mestrado, iniciou com a estrutura curricular criada no período 2009.1, sem nenhuma disciplina pedagógica, e constando o *Estágio Docente* como atividade optativa, com carga horária de 60 horas e 4 créditos. Nesse currículo, o total da carga horária obrigatória era de 240 horas e 16 créditos, e como a atividade era optativa, nenhuma dessas horas foi destinada aos conteúdos pedagógicos.

Na estrutura curricular, em vigor, criada no período 2015.1, não houve alteração em relação à estrutura curricular anterior no que diz respeito às disciplinas e atividades pedagógicas, e nem em relação à carga horária e créditos obrigatórios.

#### 4.3.5 Programa de Pós-graduação em Ciências Aplicadas à Saúde – PPGCAS

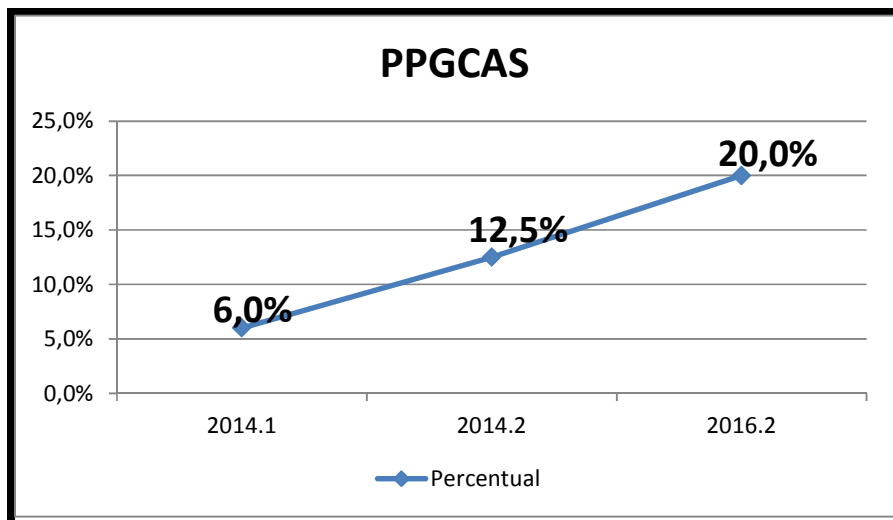
Em seu curso de mestrado, iniciou com a estrutura curricular criada no período 2014.1, sem nenhuma disciplina pedagógica, e constando o *Estágio de Capacitação Docente* como atividade obrigatória, com carga horária de 15 horas e 1 crédito. Nesse currículo, o total da carga horária obrigatória era de 240 horas e 16 créditos, sendo 6% dessa carga horária destinadas aos conteúdos pedagógicos.

Na estrutura curricular criada no período de 2014.2, constava o *Estágio de Capacitação Docente* como atividade obrigatória, porém sem atribuição de carga horária e créditos, e constava também a disciplina *Metodologia do Ensino Superior* de modalidade obrigatória, com carga horária de 30 horas e 2 créditos. Nesse currículo, o total da carga horária obrigatória era também de 240 horas e 16 créditos, sendo que o percentual dessa carga horária destinadas aos conteúdos pedagógicos passou a ser de 12,5%.

Na estrutura curricular, em vigor, criada no período 2016.2, consta o *Estágio de Capacitação Docente* como atividade obrigatória, com carga horária de 15 horas e 1 crédito, e consta também a disciplina *Metodologia do Ensino Superior* de modalidade obrigatória, com carga horária de 30 horas e 2 créditos. Nesse currículo, o total da carga horária obrigatória diminuiu para 225 horas e 15 créditos, sendo que o percentual dessa carga horária destinadas aos conteúdos pedagógicos passou a ser de 20%.

A variação desses percentuais ao longo do tempo pode ser melhor observada no gráfico 08:

**Gráfico 08** - Variação nos percentuais da carga horária das disciplinas e atividades pedagógicas obrigatórias – PPGCAS



Fonte: a autora.

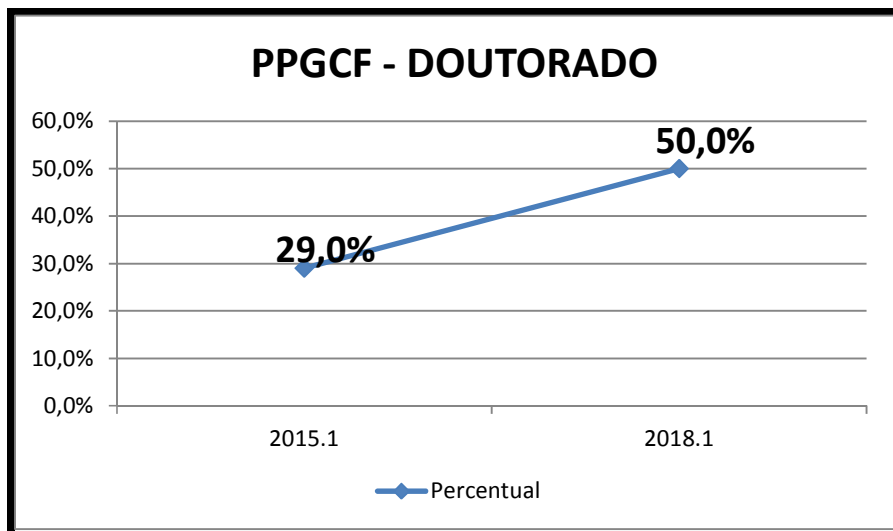
#### 4.3.6 Programa de Pós-graduação em Ciências Farmacêuticas – PPGCF

Em seu curso de doutorado, iniciou com a estrutura curricular criada no período 2015.1, em que constava o *Tirocínio Docente I* como atividade obrigatória, com carga horária de 60 horas e 4 créditos, e o *Tirocínio Docente II* como atividade optativa, com carga horária de 30 horas e 2 créditos. Constava ainda a disciplina *Teoria e Prática do Ensino Superior* de modalidade optativa, com carga horária de 30 horas e 2 créditos. Nesse currículo, o total da carga horária obrigatória era de 210 horas e 14 créditos, sendo 29% dessa carga horária destinadas aos conteúdos pedagógicos.

Na estrutura curricular, em vigor, criada no período 2018.1, não houve alteração em relação à estrutura curricular anterior no que diz respeito às disciplinas e atividades pedagógicas. A única mudança foi que a carga horária obrigatória diminuiu para 120 horas e 8 créditos, e assim, o percentual dessa carga horária destinadas aos conteúdos pedagógicos passou a ser de 50%.

A variação desses percentuais ao longo do tempo pode ser melhor observada no gráfico 09:

**Gráfico 09** - Variação nos percentuais da carga horária das disciplinas e atividades pedagógicas obrigatórias – PPGCF – Doutorado



Fonte: a autora.

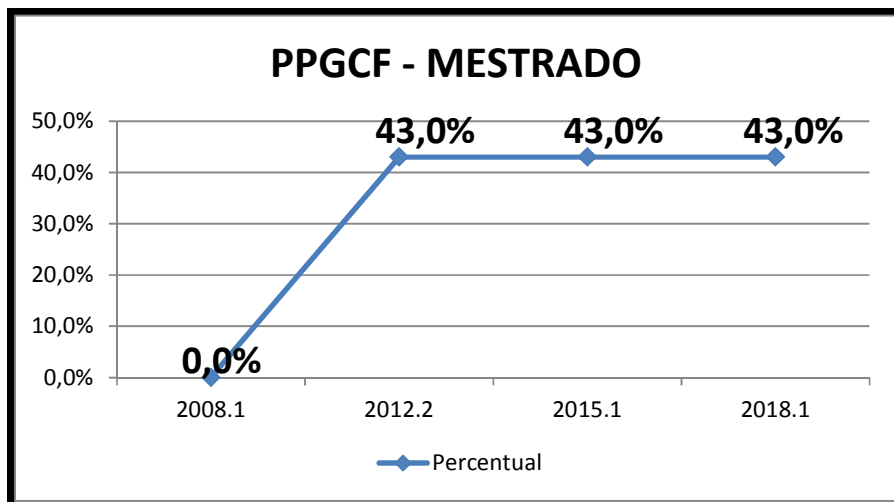
Em seu curso de mestrado, iniciou com a estrutura curricular criada no período 2008.1, sem nenhuma disciplina pedagógica, e constando o *Estágio Docência* como atividade optativa, com carga horária de 60 horas e 4 créditos. Nesse currículo, o total da carga horária obrigatória era de 120 horas e 8 créditos. Como se vê, nenhuma foi destinada aos conteúdos pedagógicos.

Na estrutura curricular criada no período 2012.2, constava o *Estágio Docência I* como atividade obrigatória, com carga horária de 60 horas e 4 créditos, e o *Estágio Docência II* como atividade optativa, com carga horária de 30 horas e 2 créditos. Constava ainda a disciplina *Teoria e Prática do Ensino Superior* de modalidade obrigatória, com carga horária de 30 horas e 2 créditos. Nesse currículo, o total da carga horária obrigatória passou a ser de 210 horas e 14 créditos, sendo 43% dessa carga horária destinadas aos conteúdos pedagógicos.

Nas estruturas curriculares criadas nos períodos de 2015.1 e 2018.1 (em vigor) não houve nenhuma alteração referente aos dados apontados no currículo anterior, permanecendo assim, nesses dois currículos, o percentual de 43% da carga horária obrigatória total destinada aos conteúdos pedagógicos.

A variação desses percentuais ao longo do tempo pode ser melhor observada no gráfico 10:

**Gráfico 10** - Variação nos percentuais da carga horária das disciplinas e atividades pedagógicas obrigatórias – PPGCF – Mestrado



Fonte: a autora.

#### 4.3.7 Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Cinema – PPGCINE

Em seu curso de mestrado, iniciou com a estrutura curricular criada no período 2016.2, sem nenhuma disciplina pedagógica, e constando o *Estágio Docente* como atividade optativa, sem atribuição de carga horária e créditos. Nesse currículo, o total da carga horária obrigatória era de 300 horas e 20 créditos. Como se vê, nenhuma foi destinada aos conteúdos pedagógicos.

Na estrutura curricular, em vigor, criada no período 2018.1, não houve alteração em relação à estrutura curricular anterior no que diz respeito às disciplinas e atividades pedagógicas. A única mudança foi que a carga horária obrigatória aumentou para 360 horas e 24 créditos, nenhum também destinado ao conteúdo pedagógico.

#### 4.3.8 Programa de Pós-graduação em Ciências da Nutrição – PPGCNUT

Em seu curso de mestrado, iniciou com a estrutura curricular criada no período de 2016.1, que se mantém em vigor até os dias atuais. Nessa estrutura consta o *Estágio em Docência* como atividade obrigatória, com carga horária de 30 horas e 2 créditos, e a disciplina *Metodologia e Didática do Ensino Superior* de modalidade também obrigatória, com carga horária de 30 horas e 2 créditos. Nesse currículo, o total da carga horária

obrigatória é de 240 horas e 16 créditos, sendo 25% dessa carga horária destinadas aos conteúdos pedagógicos.

#### **4.3.9 Programa de Pós-graduação em Comunicação – PPGCOM**

Em seu curso de mestrado, iniciou com a estrutura curricular criada no período 2012.1, sem nenhuma disciplina pedagógica, e constando o *Estágio Docência I* como atividade optativa, com carga horária de 60 horas e 4 créditos. Nesse currículo, o total da carga horária obrigatória era de 300 horas e 20 créditos, e como a atividade era optativa, nenhuma dessas horas foi destinada aos conteúdos pedagógicos.

Na estrutura curricular, em vigor, criada no período 2015.1, não possui disciplinas pedagógicas, e além de constar o *Estágio Docência I* como atividade optativa, com carga horária de 60 horas e 4 créditos, foi incluído o *Estágio Docência II*, também como atividade optativa, com carga horária de 30 horas e 2 créditos. Na carga horária obrigatória não teve alteração, continuando a mesma sem atribuição ao conteúdo pedagógico.

#### **4.3.10 Programa de Pós-graduação em Ciências da Saúde – PPGCS**

Em seu curso de doutorado, iniciou com a estrutura curricular criada no período 2009.1, em que constava o *Tirocínio Docente II* como atividade obrigatória, com carga horária de 30 horas e 2 créditos, e o *Tirocínio Docente III* como atividade também obrigatória, com carga horária de 45 horas e 3 créditos. Constava ainda a disciplina *Metodologia e Prática do Ensino em Saúde* de modalidade obrigatória, com carga horária de 60 horas e 4 créditos. Nesse currículo, o total da carga horária obrigatória era de 1.230 horas e 82 créditos, sendo 11% dessa carga horária destinadas aos conteúdos pedagógicos.

Na estrutura curricular criada no período de 2011.2, não houve alteração em relação às atividades e disciplinas que contavam no currículo anterior, a única modificação foi que eles todos passaram para a modalidade optativa. Nesse currículo não havia carga horária e nem créditos obrigatórios para nenhum tipo de disciplinas ou atividades.

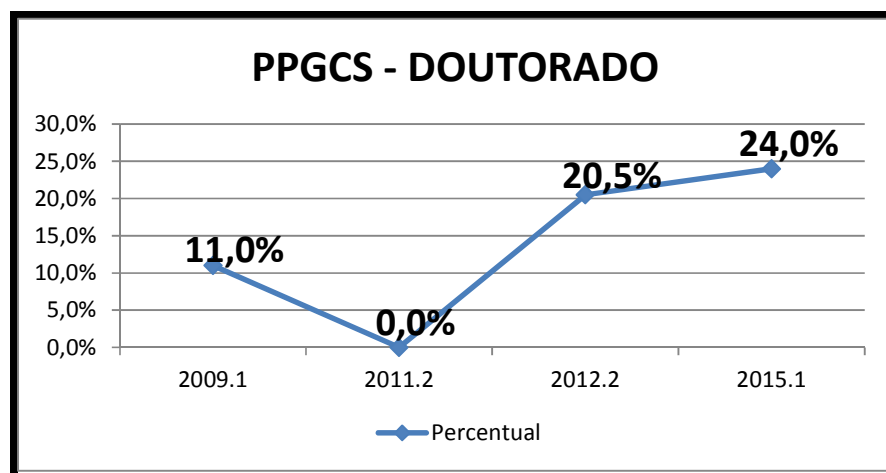
Na estrutura curricular criada em 2012.2, as atividades e disciplinas voltaram a ser de modalidade obrigatória. Constava o *Tirocínio Docente II* como atividade obrigatória, com carga horária de 30 horas e 2 créditos, e o *Tirocínio Docente III* como atividade também obrigatória, com carga horária de 45 horas e 3 créditos, e a disciplina *Metodologia e Prática do Ensino em Saúde* de modalidade obrigatória, passou a ter carga horária de 45 horas e 3

créditos. Nesse currículo, o total da carga horária obrigatória era de 585 horas e 39 créditos, sendo 20,5% dessa carga horária destinadas aos conteúdos pedagógicos.

Na estrutura curricular, em vigor, criada no período 2015.1, constam as mesmas atividades e disciplina do currículo anterior, com as mesmas cargas horárias e números de créditos. Foi incluída a disciplina *Didática em Saúde*, de modalidade optativa, com carga horária de 30 horas e 2 créditos. Nesse currículo, o total da carga horária obrigatória diminuiu para 495 horas e 33 créditos, e assim, que o percentual dessa carga horária destinadas aos conteúdos pedagógicos passou a ser de 24%.

A variação desses percentuais ao longo do tempo pode ser melhor observada no gráfico 11:

**Gráfico 11** - Variação nos percentuais da carga horária das disciplinas e atividades pedagógicas obrigatórias – PPGCS – Doutorado



Fonte: a autora.

Em seu curso de mestrado, iniciou com a estrutura curricular criada no período 2002.1, em que constava o *Tirocínio Docente I* como atividade optativa, com carga horária de 30 horas e 2 créditos. Constavam ainda as disciplinas: *Tópicos Especiais de Ensino*, de modalidade optativa, com carga horária de 30 horas e 2 créditos; *Metodologia e Prática de Ensino*, também de modalidade optativa, com carga horária de 45 horas e 3 créditos; e, *Metodologia e Prática do Ensino em Saúde* de modalidade obrigatória, com carga horária de 60 horas e 4 créditos. Nesse currículo, o total da carga horária obrigatória era de 690 horas e 46 créditos, sendo 9% dessa carga horária destinadas aos conteúdos pedagógicos.

Na estrutura curricular criada no período de 2008.1, não houve alteração em relação às atividades e disciplinas que contavam no currículo anterior, a única modificação foi que a

disciplina *Metodologia e Prática do Ensino em Saúde* passou a ser optativa. Nesse currículo não havia carga horária e nem créditos obrigatórios para nenhum tipo de disciplinas ou atividades.

Na estrutura curricular criada no período de 2011.2, foram retiradas do currículo as disciplinas *Tópicos Especiais de Ensino e Metodologia e Prática de Ensino*. Constava apenas o *Tirocínio Docente I* como atividade optativa, com carga horária de 30 horas e 2 créditos, e a disciplina *Metodologia e Prática do Ensino em Saúde* de modalidade também optativa, com carga horária de 60 horas e 4 créditos. Nesse currículo também não havia carga horária e nem créditos obrigatórios para nenhum tipo de disciplinas ou atividades.

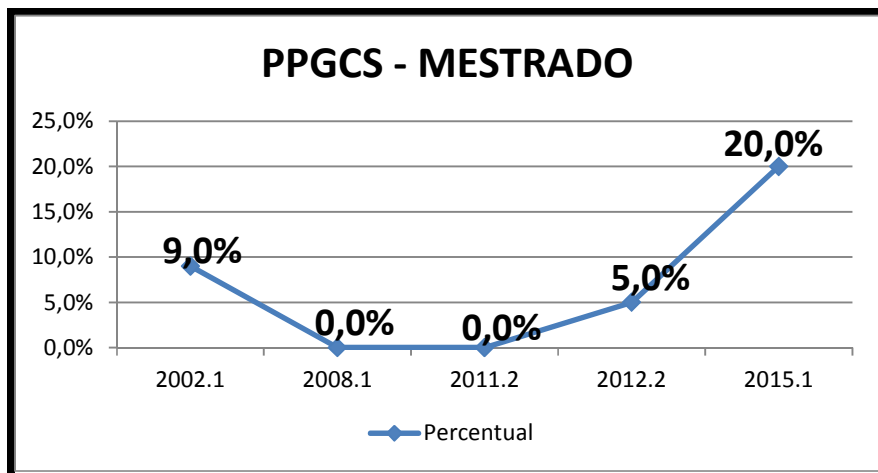
Na estrutura curricular criada no período de 2012.2 não havia nenhuma disciplina pedagógica. Constava apenas o *Tirocínio Docente I*, agora como atividade obrigatória, com carga horária de 30 horas e 2 créditos. Nesse currículo, o total da carga horária obrigatória passou a ser de 570 horas e 38 créditos, sendo apenas 5% dessa carga horária destinadas aos conteúdos pedagógicos.

Na estrutura curricular, em vigor, criada no período 2015.1, consta o *Tirocínio Docente I* como atividade obrigatória, com carga horária agora de 15 horas e 1 crédito. Voltou a oferecer a disciplina *Metodologia e Prática do Ensino em Saúde*, de modalidade obrigatória, com carga horária agora de 45 horas e 3 créditos. Foi incluída a disciplina *Didática em Saúde*, de modalidade optativa, com carga horária de 30 horas e 2 créditos. Nesse currículo, o total da carga horária obrigatória diminuiu para 300 horas e 20 créditos, sendo 20% dessa carga horária destinadas aos conteúdos pedagógicos.

A variação desses percentuais ao longo do tempo pode ser melhor observada no gráfico 12:



**Gráfico 12** - Variação nos percentuais da carga horária das disciplinas e atividades pedagógicas obrigatórias – PPGCS – Mestrado



Fonte: a autora.

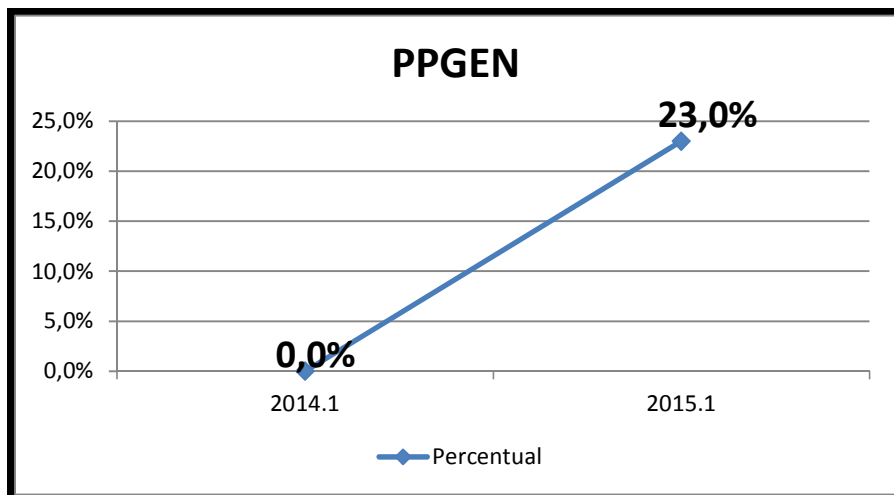
#### 4.3.11 Programa de Pós-graduação em Enfermagem – PPGEN

Em seu curso de mestrado, iniciou com a estrutura curricular criada no período 2014.1, constando a disciplina *Referenciais Teóricos-metodológicos para a Práxis da Docência*, de modalidade optativa, com carga horária de 45 horas e 3 créditos. Constava também o *Estágio em Docência I* como atividade obrigatória, porém sem atribuição de carga horária ou créditos. Nesse currículo, o total da carga horária obrigatória era de 225 horas e 15 créditos.

Na estrutura curricular, em vigor, criada no período 2015.1, a disciplina *Referenciais Teóricos-metodológicos para a Práxis da Docência*, passou a ser de modalidade obrigatória, com carga horária de 45 horas e 3 créditos. Além de constar o *Estágio em Docência I* como atividade obrigatória, foi incluído também o *Estágio em Docência II*, também obrigatório, porém ambos sem atribuição de carga horária ou créditos. Nesse currículo, o total da carga horária obrigatória era de 195 horas e 13 créditos, sendo 23% dessa carga horária destinadas aos conteúdos pedagógicos.

A variação desses percentuais ao longo do tempo pode ser melhor observada no gráfico 13:

**Gráfico 13** - Variação nos percentuais da carga horária das disciplinas e atividades pedagógicas obrigatórias – PPGEN



Fonte: a autora.

#### 4.3.12 Programa de Pós-graduação em Letras – PPGL

Em seu curso de doutorado, iniciou com a estrutura curricular criada no período de 2017.1, que se mantém em vigor até os dias atuais. Nesse currículo consta o *Tirocínio Docente* como atividade optativa, sem atribuição de carga horária ou créditos. Consta também a disciplina *Estudos em Identidade e Ensino de Línguas*, de modalidade optativa, com carga horária de 60 horas e 4 créditos. Nesse currículo, o total da carga horária obrigatória é de 15 horas e 1 crédito, e como a atividade e a disciplina são optativas, nenhuma dessas horas é destinada aos conteúdos pedagógicos.

Em seu curso de mestrado, iniciou com a estrutura curricular criada no período 2008.1, sem nenhuma atividade pedagógica, e constando a disciplina *Uso da Linguagem e Ensino*, de modalidade obrigatória, com carga horária de 60 horas e 4 créditos. Nesse currículo, o total da carga horária obrigatória era de 300 horas e 20 créditos, sendo 20% dessa carga horária destinadas aos conteúdos pedagógicos.

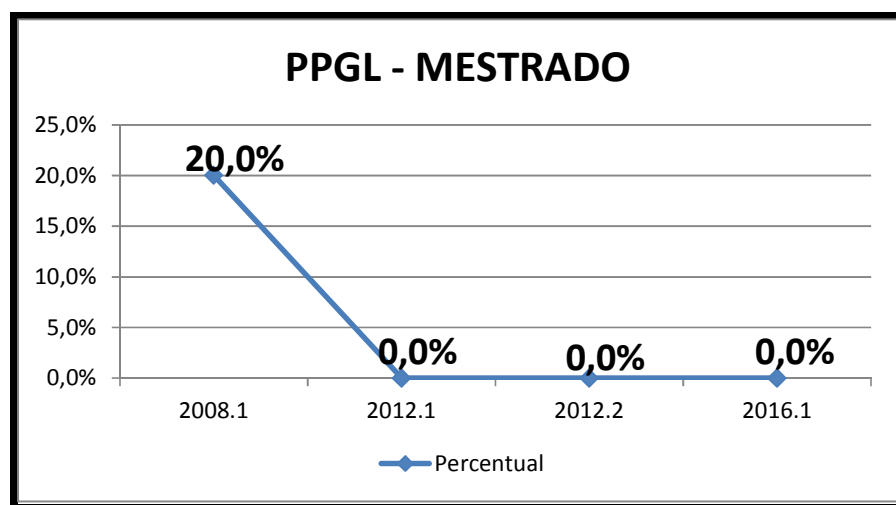
Na estrutura curricular criada no período 2012.1, foi incluído o *Tirocínio Docente* como atividade optativa, sem atribuição de carga horária ou créditos. Diversas disciplinas relacionadas à Educação foram incluídas nesse currículo, todas com carga horária de 60 horas e 4 créditos, porém todas de modalidade optativa, a saber: *Uso da Linguagem e Ensino*, *Estudo da Relação entre o Oral e o Escrito no Ensino de Línguas*, *Identidade e Ensino de Línguas Estrangeiras*, *Tópicos Especiais em Didática de Línguas*, *Política Linguística e*

*Ensino de Português e Língua Estrangeira, Fundamentos Linguísticos e Psicopedagógicos no Ensino de Línguas, O Ensino de Língua Estrangeira no Brasil, e A competência Oral na Aula de Língua Estrangeira.* Nesse currículo, o total da carga horária obrigatória era de 75 horas e 3 créditos, e como a atividade e as disciplinas eram optativas, nenhuma dessas horas foi destinada aos conteúdos pedagógicos.

Na estrutura curricular, em vigor, criada em 2016.1, consta o *Tirocínio Docente* como atividade optativa, sem atribuição de carga horária ou créditos. Consta também a disciplina *Estudos em Identidade e Ensino de Línguas*, de modalidade optativa, com carga horário de 60 horas e 4 créditos. Nesse currículo, o total da carga horária obrigatória é de 15 horas e 1 crédito, e como a atividade e a disciplina são optativas, nenhuma dessas horas é destinada aos conteúdos pedagógicos.

A variação desses percentuais ao longo do tempo pode ser melhor observada no gráfico 14:

**Gráfico 14** - Variação nos percentuais da carga horária das disciplinas e atividades pedagógicas obrigatórias – PPGL – Mestrado



Fonte: a autora.

#### **4.3.13 Programa de Pós-graduação em Ciência da Propriedade Intelectual - PPGPI**

Em seu curso de doutorado, iniciou com a estrutura curricular criada no período 2014.2, sem nenhuma disciplina pedagógica, e constando o *Estágio de Docência I* e o *Estágio de Docência II*, ambos como atividade optativa, sem atribuição de carga horária e créditos. Nesse currículo não havia carga horária e nem créditos obrigatórios para nenhum tipo de disciplinas ou atividades.

Na estrutura curricular, em vigor, criada no período 2016.1, não houve modificação em relação ao currículo anterior no que diz respeito às disciplinas e atividades pedagógicas. A única mudança foi que a carga horária obrigatória passou a ser de 360 horas e 24 créditos, porém, sem atribuição ao conteúdo pedagógico.

Em seu curso de mestrado, iniciou com a estrutura curricular criada no período 2013.1, sem nenhuma disciplina pedagógica, e constando o *Estágio de Docência I* como atividade optativa, sem atribuição de carga horária e créditos. Nesse currículo, o total da carga horária obrigatória era de 180 horas e 12 créditos, e como a atividade pedagógica era optativa, nenhuma dessas horas eram destinadas aos conteúdos pedagógicos.

Na estrutura curricular, em vigor, criada no período 2016.1, não houve modificação em relação ao currículo anterior no que diz respeito às disciplinas e atividades pedagógicas. A única mudança foi que a carga horária obrigatória aumentou para 270 horas e 18 créditos, porém, novamente sem atribuição ao conteúdo pedagógico.

#### **4.3.14 Programa de Pós-graduação em Psicologia - PPGPSI**

Em seu curso de mestrado, iniciou com a estrutura curricular criada no período de 2017.2, que se mantém em vigor até os dias atuais. Nessa estrutura consta o *Estágio Docência I* como atividade obrigatória, com carga horária de 30 horas e 2 créditos, o *Estágio Docência II*, como atividade optativa, com carga horária de 30 horas e 2 créditos, e a disciplina *Metodologia do Ensino*, de modalidade obrigatória, com carga horária de 30 horas e 2 créditos. Nesse currículo, o total da carga horária obrigatória é de 180 horas e 12 créditos, sendo 33% dessa carga horária destinadas aos conteúdos pedagógicos.

#### 4.3.15 Programa de Pós-graduação em Química – PPGQ

Em seu curso de doutorado, iniciou com a estrutura curricular criada no período 2015.1, sem nenhuma disciplina ou atividade pedagógica. A carga horária obrigatória era de 300 horas e 20 créditos, nenhuma destinada aos conteúdos pedagógicos.

Na estrutura curricular, em vigor, criada no período 2016.2, possui o *Estágio à Docência* como atividade obrigatória, porém, sem atribuição de carga horária e de créditos. A carga horária obrigatória diminuiu para 60 horas e 4 créditos, novamente sem atribuição a nenhum conteúdo pedagógico.

Em seu curso de mestrado, iniciou com a estrutura curricular criada no período 2003.1, sem nenhuma disciplina ou atividade pedagógica. Nesse currículo não havia carga horária e nem créditos obrigatórios para nenhum tipo de disciplinas ou atividades.

Na estrutura curricular criada no período 2012.1, incluiu o *Estágio à Docência* como atividade optativa, sem atribuição de carga horária e de créditos. A carga horária obrigatória era de 60 horas e 4 créditos, sem atribuição a nenhum conteúdo pedagógico.

Na estrutura curricular criada no período 2015.1, novamente não houve oferta nem de disciplinas e nem de atividades pedagógicas. Nesse currículo também não havia carga horária e nem créditos obrigatórios para nenhum tipo de disciplinas ou atividades.

Na estrutura curricular, em vigor, criada no período 2016.2, incluiu novamente o *Estágio à Docência* como atividade optativa, sem atribuição de carga horária e de créditos. A carga horária obrigatória era de 60 horas e 4 créditos, igualmente sem atribuição a nenhum conteúdo pedagógico.

#### 4.3.16 Programa de Pós-graduação em Biologia Parasitária - PROBP

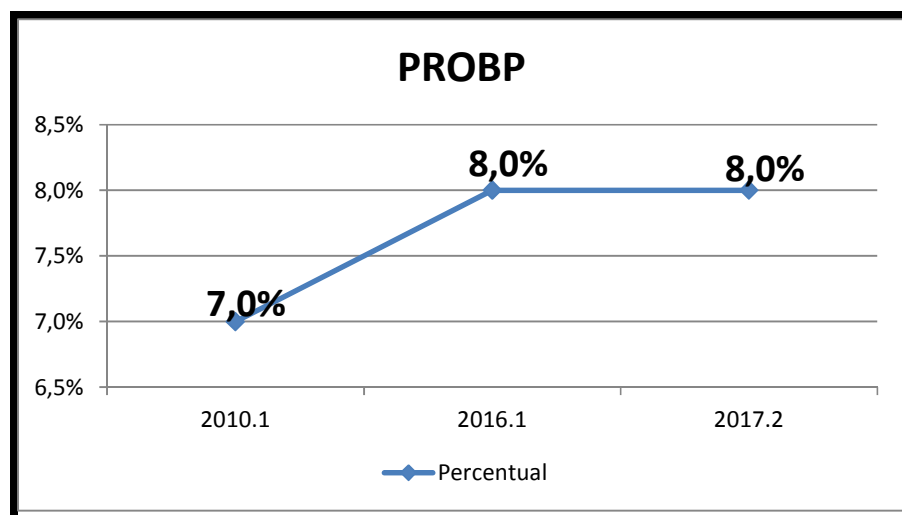
Em seu curso de mestrado, iniciou com a estrutura curricular criada no período 2010.1, que constava o *Estágio Docência* como atividade optativa, sem atribuição de carga horária e de créditos, e constava também a disciplina *Bioética, Biossegurança e Docência*, de modalidade obrigatória, com carga horária de 15 horas e 1 crédito. Nesse currículo, o total da carga horária obrigatória era de 210 horas e 14 créditos, sendo 7% dessa carga horária destinada aos conteúdos pedagógicos.

Nas estruturas curriculares criadas nos períodos de 2016.1 e 2017.2 (em vigor) não houve nenhuma alteração referente aos dados apontados no currículo anterior em relação às disciplinas e atividades pedagógicas, a mudança ocorreu apenas no total da carga horária

obrigatória total que passou a ser, em ambos os currículos, de 180 horas e 12 créditos, sendo 8% dessa carga horária destinada aos conteúdos pedagógicos.

A variação desses percentuais ao longo do tempo pode ser melhor observada no gráfico 15:

**Gráfico 15** - Variação nos percentuais da carga horária das disciplinas e atividades pedagógicas obrigatórias – PROBP



Fonte: a autora.

#### 4.3.17 Programa de Pós-graduação em Ciência da Computação – PROCC

Em seu curso de mestrado, iniciou com a estrutura curricular criada no período 2010.1, sem nenhuma disciplina pedagógica, e constando o *Estágio Docência* como atividade optativa, com carga horária de 15 horas e 1 crédito. Nesse currículo não havia carga horária e nem créditos obrigatórios para nenhum tipo de disciplinas ou atividades.

A estrutura curricular, em vigor, criada no período 2015.1, também não oferece nenhuma disciplina pedagógica. Consta o *Estágio Docência* como atividade optativa, com carga horária de 15 horas e 1 crédito, e incluiu a *Prática de Ensino I*, de modalidade optativa, com 30 horas e 2 créditos, e a *Prática de Ensino II*, também de modalidade optativa, com carga horária de 60 horas e 4 créditos. Nesse currículo não havia carga horária e nem créditos obrigatórios para nenhum tipo de disciplinas ou atividades.

#### **4.3.18 Programa de Pós-graduação em Ciência e Tecnologia de Alimentos – PROCTA**

Em seu curso de mestrado, iniciou com a estrutura curricular criada no período 2008.1, sem nenhuma disciplina pedagógica, e constando o *Estágio Docência I*, como atividade optativa, e com carga horária de 60 horas e 4 créditos, e o *Estágio Docência II*, também como atividade optativa, e mesma carga horária de 60 horas e 4 créditos. Nesse currículo, o total da carga horária obrigatória era de 255 horas e 17 créditos, nenhuma destinada aos conteúdos pedagógicos.

A estrutura curricular, em vigor, criada no período 2016.1, continua sem nenhuma disciplina pedagógica, e constando o *Estágio Docência I*, como atividade optativa, e agora com carga horária de 30 horas e 2 créditos, e o *Estágio Docência II*, também como atividade optativa, e mesma carga horária de 30 horas e 2 créditos. Nesse currículo, o total da carga horária diminuiu para 90 horas e 6 créditos, nenhuma novamente destinada aos conteúdos pedagógicos.

#### **4.3.19 Programa de Pós-graduação em Direito - PRODIR**

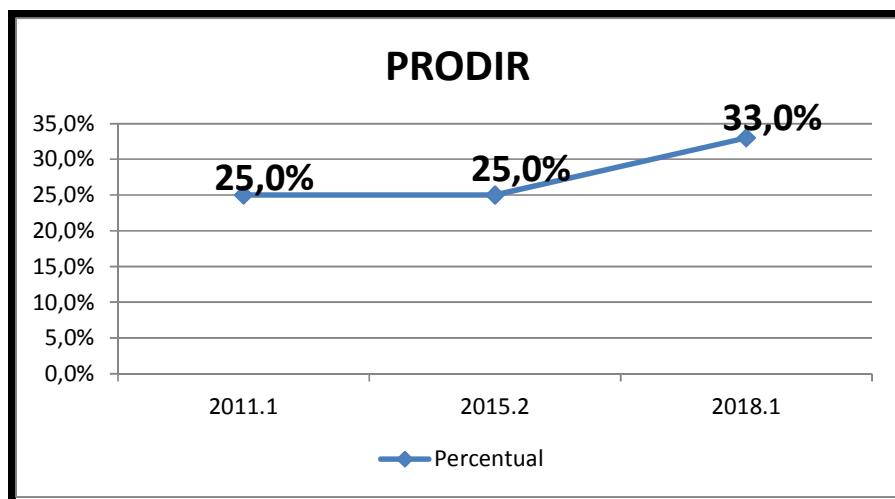
Em seu curso de mestrado, iniciou com a estrutura curricular criada no período 2011.1, em que constava o *Estágio Docência* como atividade obrigatória, sem atribuição de carga horária e de créditos. Constava ainda a disciplina *Metodologia do Ensino e Pesquisa em Direito*, de modalidade obrigatória, com carga horária de 45 horas e 3 créditos. Nesse currículo, o total da carga horária obrigatória era de 180 horas e 12 créditos, sendo 25% dessa carga horária destinadas aos conteúdos pedagógicos.

A estrutura curricular criada no período 2015.2, constava o *Estágio Docência* como atividade obrigatória, sem atribuição de carga horária e de créditos. Constava ainda a disciplina *Metodologia do Ensino e Pesquisa em Direito*, de modalidade obrigatória, com carga horária agora de 60 horas e 4 créditos. Nesse currículo, o total da carga horária obrigatória aumentou para 240 horas e 16 créditos, sendo 25% dessa carga horária destinadas aos conteúdos pedagógicos.

Na estrutura curricular, em vigor, criada no período 2018.1, não houve alteração em relação à estrutura curricular anterior no que diz respeito às disciplinas e atividades pedagógicas. A única mudança foi que a carga horária obrigatória diminuiu para 180 horas e 12 créditos, e assim, o percentual dessa carga horária destinadas aos conteúdos pedagógicos passou a ser de 33%.

A variação desses percentuais ao longo do tempo pode ser melhor observada no gráfico 16:

**Gráfico 16** - Variação nos percentuais da carga horária das disciplinas e atividades pedagógicas obrigatórias – PRODIR



Fonte: a autora.

#### 4.3.20 Programa de Pós-graduação em Odontologia – PRODONT

Em seu curso de mestrado, iniciou com a estrutura curricular criada no período 2012.1, em que constava o *Estágio de Capacitação Docente*, como atividade obrigatória, com carga horária de 30 horas e 2 créditos. Constava ainda a disciplina *Metodologia do Ensino Superior*, de modalidade obrigatória, com carga horária de 30 horas e 2 créditos. Nesse currículo, o total da carga horária obrigatória era de 210 horas e 14 créditos, sendo 29% dessa carga horária destinadas aos conteúdos pedagógicos.

Na estrutura curricular criada no período de 2012.2 não houve nenhuma alteração referente aos dados apontados no currículo anterior, permanecendo assim, nesse currículo, o percentual de 29% da carga horária obrigatória total destinada aos conteúdos pedagógicos.

Na estrutura curricular criada no período 2014.1, o *Estágio de Capacitação Docente*, continuou como atividade obrigatória, porém, sem atribuição de carga horária e de créditos. A disciplina *Metodologia do Ensino Superior*, continuava de modalidade obrigatória, com carga horária de 30 horas e 2 créditos. Nesse currículo, o total da carga horária obrigatória também continuava com 210 horas e 14 créditos, porém como as horas e os créditos do *Estágio de*



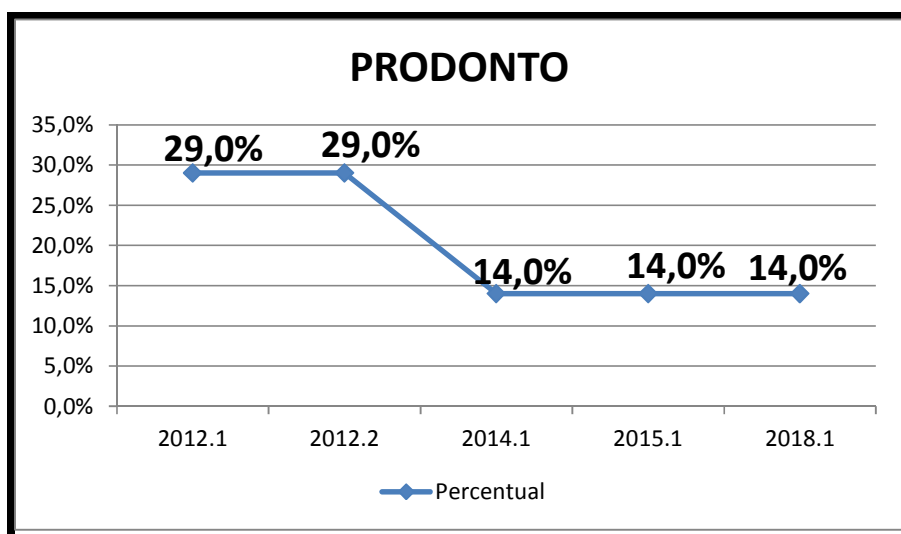
*Capacitação Docente* foram retirados, o percentual da carga horária destinada aos conteúdos pedagógicos caiu para 14%.

Na estrutura curricular criada no período de 2015.1 não houve nenhuma alteração referente aos dados apontados no currículo anterior, permanecendo assim, nesse currículo, o percentual de 14% da carga horária obrigatória total destinada aos conteúdos pedagógicos.

Na estrutura curricular, em vigor, criada no período 2018.1, o *Estágio de Capacitação Docente* foi retirado do currículo, e agora consta apenas a disciplina *Metodologia do Ensino Superior*, de modalidade obrigatória, com carga horária de 30 horas e 2 créditos. Nesse currículo, o total da carga horária obrigatória continua com 210 horas e 14 créditos, sendo 14% destinadas aos conteúdos pedagógicos.

A variação desses percentuais ao longo do tempo pode ser melhor observada no gráfico 17:

**Gráfico 17** - Variação nos percentuais da carga horária das disciplinas e atividades pedagógicas obrigatórias – PRODONTO



Fonte: a autora.

#### **4.3.21 Programa de Pós-graduação em Engenharia Elétrica – PROEE**

Em seu curso de mestrado, iniciou com a estrutura curricular criada no período 2010.1, sem nenhuma disciplina ou atividade pedagógica. Nesse currículo, o total da carga horária obrigatória era de 180 horas e 12 créditos, nenhuma destinada aos conteúdos pedagógicos.

A estrutura curricular criada no período de 2011.2, incluía o *Estágio Docência* como atividade optativa, sem atribuição de carga horária e créditos. Nesse currículo, o total da carga horária obrigatória continuava com 180 horas e 12 créditos, nenhuma destinada aos conteúdos pedagógicos.

A estrutura curricular criada no período de 2013.1 não apresentou nenhuma modificação em relação ao currículo anterior.

Na estrutura curricular criada no período de 2015.1, o *Estágio Docência* continuou como atividade optativa, porém, passou a ter carga horária 60 horas e 4 créditos. Nesse currículo, o total da carga horária obrigatória diminuiu para 90 horas e 6 créditos, nenhuma destinada aos conteúdos pedagógicos.

A estrutura curricular, em vigor, criada no período de 2018.1 não apresentou nenhuma modificação em relação ao currículo anterior.

#### **4.3.22 Programa de Pós-graduação em História - PROHIS**

Em seu curso de mestrado, iniciou com a estrutura curricular criada no período de 2012.1, que se mantém em vigor até os dias atuais. Nessa estrutura não existe nenhuma disciplina pedagógica, consta apenas o *Estágio de Docência* como atividade optativa, sem atribuição de carga horária e créditos. Nesse currículo, o total da carga horária obrigatória é de 240 horas e 16 créditos, nenhuma destinadas aos conteúdos pedagógicos.

#### **4.3.23 Programa de Pós-graduação em Administração – PROPADM**

Em seu curso de mestrado, iniciou com a estrutura curricular criada no período 2011.1, sem nenhuma disciplina pedagógica, constando apenas o *Estágio de Docência*, como atividade obrigatória, com carga horária de 30 horas e 2 créditos. Nesse currículo, o total da carga horária obrigatória era de 255 horas e 17 créditos, sendo 12% dessa carga horária destinada aos conteúdos pedagógicos.

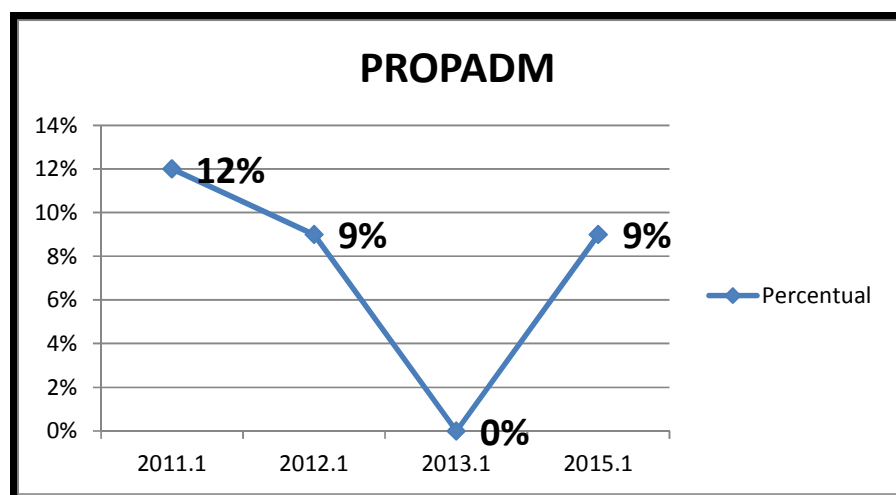
Nas estruturas curriculares criadas nos períodos de 2012.1 não houve nenhuma alteração referente aos dados apontados no currículo anterior em relação às disciplinas e atividades pedagógicas, a mudança ocorreu apenas no total da carga horária obrigatória total que aumentou para 345 horas e 23 créditos, diminuindo assim, o percentual dessa carga horária destinada aos conteúdos pedagógicos, para 9%.

A estrutura curricular criada no período 2013.1, continuou sem nenhuma disciplina pedagógica, e o *Estágio de Docência*, passou a ser uma atividade optativa, com carga horária de 30 horas e 2 créditos. Nesse currículo, o total da carga horária obrigatória passou a ser de 330 horas e 22 créditos, e como o *Estágio de Docência* passou a ser optativo, nenhum dessas horas ficou sendo aos conteúdos pedagógicos.

A estrutura curricular, em vigor, criada no período 2015.1, continuou sem nenhuma disciplina pedagógica, e o *Estágio de Docência*, voltou a ser novamente uma atividade obrigatória, com carga horária de 30 horas e 2 créditos. Nesse currículo, o total da carga horária obrigatória continuou sendo de 330 horas e 22 créditos, sendo 9% dessa carga horária destinada aos conteúdos pedagógicos.

A variação desses percentuais ao longo do tempo pode ser melhor observada no gráfico 18:

**Gráfico 18** - Variação nos percentuais da carga horária das disciplinas e atividades pedagógicas obrigatórias – PROPADM



Fonte: a autora.

#### 4.3.24 Programa de Pós-graduação em Serviço Social – PROSS

Em seu curso de mestrado, iniciou com a estrutura curricular criada no período de 2011.1, sem nenhuma disciplina pedagógica, constando apenas o *Estágio de Docência* como atividade optativa, sem atribuição de carga horária e créditos. Nesse currículo, o total da carga horária obrigatória era de 225 horas e 15 créditos, nenhuma destinadas aos conteúdos pedagógicos.

A estrutura curricular criada no período de 2015.1 continuou sem nenhuma disciplina pedagógica, constando apenas o *Estágio de Docência* como atividade optativa, agora com carga horária de 30 horas e 2 créditos. Nesse currículo, o total da carga horária obrigatória aumentou para 240 horas e 16 créditos, nenhuma destinada aos conteúdos pedagógicos.

A estrutura curricular, em vigor, criada no período de 2016.1, continuou sem nenhuma disciplina pedagógica, constando apenas o *Estágio de Docência* como atividade optativa, agora com carga horária de 15 horas e 1 crédito. Nesse currículo, o total da carga horária obrigatória continuou com 240 horas e 16 créditos, nenhuma destinada aos conteúdos pedagógicos.

#### 4.4 PANORAMA GERAL DA ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

A UFS possui 43 programas acadêmicos de pós-graduação stricto sensu avaliados e recomendados pela CAPES, no quadriênio 2013-2016.

Desse total:

- 24 (56%) programas declaram ter dentre seus objetivos, a formação docente para o magistério superior, constituindo-se assim, *lugares* de formação docente;

Analisando agora somente os 24 programas que se caracterizam como *lugares* de formação docente por possuírem como objetivo essa formação, temos:

- Nenhum programa apresenta área de concentração ou linha de pesquisa ligada à Educação;
- (8%) programas apresentaram projetos de pesquisa com enfoque no ensino;

- (50%) dos cursos de doutorado e apenas 8 (34%) dos cursos de mestrado oferecem estágio obrigatório. 3 (50%) dos cursos de doutorado e 14 (58%) dos cursos de mestrado oferecem estágio optativo. 2 (8%) dos cursos de mestrado não contemplam o estágio, em nenhuma modalidade seja obrigatório ou optativo, na sua estrutura curricular;
- 8 (34%) programas oferecem disciplinas pedagógicas em caráter obrigatório, 3 (13%) oferecem em caráter optativo, e os outros 13 (53%) não oferecem disciplinas pedagógicas, em nenhuma modalidade seja obrigatória ou optativa, na sua estrutura curricular;
- 1 (17%) curso de doutorado e 6 (25%) cursos de mestrado possuem estágio e disciplina de cunho didático-pedagógico de modo obrigatório;
- 3 (50%) dos cursos de doutorado e 9 (37,5%) dos cursos de mestrado oferecem, pelo menos, uma disciplina ou atividade de cunho didático-pedagógico de modo obrigatório, constituindo-se assim, como *territórios* de formação;
- 6 (25%) programas demonstraram evolução na carga horária das disciplinas e atividades didático-pedagógicas ao longo dos seus percursos históricos;
- 4 (20%) do corpo docente que ministra as disciplinas de conteúdo pedagógico possuem algum tipo de formação na área de Educação.

A primeira impressão que se tem, do panorama apresentado é uma impressão otimista, afinal, mais da metade, isto é, 56% dos programas pesquisados assumem que possuem o objetivo de formação para o magistério superior, sendo assim, instituídos de *lugares* de formação. Porém quando partimos para analisar a estrutura curricular destes programas, notamos que essa formação não tem se concretizado, efetivamente, afinal, o oferecimento de pelo menos uma disciplina ou atividade de cunho didático-pedagógico de modo obrigatório, só foi evidenciado em metade dos cursos de doutorado, e em 37,5% dos cursos de mestrado, fazendo destes, *territórios* de formação, já que a obrigatoriedade de realização desses componentes evidencia uma relação de poder a que são submetidos seus discentes.

A ausência de áreas de concentração e linhas de pesquisa ligadas à Educação nesses programas, e a constatação que somente 2 programas (8%) apresentaram projetos de pesquisa com enfoque no ensino, também nos sugere que ainda não há um despertar para a importância da discussão desse tema.

Outro dado que nos causa preocupação é o fato de apenas 20% dos docentes que ministram as disciplinas pedagógicas possuem algum tipo de formação na área de Educação, visto que é fundamental que os professores que formam outros professores tenham conhecimento dos saberes e especificidades do processo de ensino-aprendizagem.

Sem avaliar as questões prática das disciplinas e atividades, constata-se que a formação pedagógica dos professores para o magistério superior ainda é precária, primeiro porque se compararmos a carga horária que é destinada para os fins pedagógicos com as destinadas às disciplinas e atividades obrigatórias de conteúdos específicos de cada programa, de acordo com suas áreas de conhecimento notamos que as pedagógicas ficam bem aquém das demais. Segundo porque apenas 6 (25%) programas apresentaram uma evolução na carga horária dessas disciplinas ao longo do tempo, o que indica que a formação de professores ainda não é preocupação da maioria dos programas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conclusão de um trabalho de pesquisa representa uma trajetória. Trajetória iniciada com nossas primeiras inquietações a respeito do tema escolhido, perpassando por trajetos até então desconhecidos como: o delineamento do projeto, o desenvolvimento da pesquisa, as resistências e limitações encontradas no meio do caminho, até chegarmos ao final. Não final do trabalho em si, mas final de um ciclo que representa o início de outro, haja vista, que a impossibilidade de completude e de esgotamento de um tema, será sempre a oportunidade para seguir em frente.

Na pesquisa bibliográfica e documental aqui apresentada, buscamos compreender a trajetória histórica da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, e em Sergipe, para que dentro desse contexto macro, pudéssemos analisar se os programas de pós-graduação *stricto sensu* da Universidade Federal de Sergipe, tidos, em princípio, como *espaços* de formação para o magistério superior por estarem inseridos no âmbito da universidade, se constituíam também como *lugares*, e quem sabe, *territórios* de formação.

A pós-graduação, como um objeto particular da história da educação brasileira, apareceu inserida no interior do próprio processo de desenvolvimento do ensino superior no Brasil, e nas relações deste com os processos de mudança da sociedade como um todo. As relações dominantes do modo de produção capitalista da época exigiam a modernização da sociedade e, por consequência, a modernização do ensino superior universitário.

É evidente que a pós-graduação ainda é um objeto de estudo em construção no campo da história da educação brasileira, a começar pelo estabelecimento de sua dupla origem e de sua relação com a pesquisa. Muitas reflexões sobre a pós-graduação é trabalhada no contexto de outros objetos de estudo, e muitas vezes, sua história se confunde com a história da pesquisa no país, ou do próprio processo de instituição do ensino superior, e mais ainda, com as primeiras experiências de cursos pós-graduados, como os de doutoramento, que existiam antes de sua normatização, em 1965. Bem certo, que antes de 1961, ainda não se tinha uma compreensão no sentido do que seria realmente “pós-graduação”.

Contudo, a pós-graduação brasileira, nos moldes em que conhecemos hoje, em especial a *stricto sensu* tem características que lhe são próprias, e que respondem a um momento concreto da história do ensino superior universitário no país. Foi regulamentada pelos pareceres nº 977/65, e o nº 77/69, seguidos da promulgação da Lei 5.540/68, conhecida como lei da Reforma Universitária, instituída para fixar as normas de organização e funcionamento do ensino superior.

A instituição da pós-graduação legitimou a universidade como o *espaço* privilegiado, inicialmente, para a formação de professores a fim de atender a demanda desses profissionais devido à expansão do ensino superior, e posteriormente, para efetivação da pesquisa, desta vez inserida no contexto do reordenamento econômico, político e social no Brasil, com a instituição da Ditadura Militar e seu “novo” projeto de modernização para o país.

A partir desse período a política de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil foi sendo construída, historicamente, com forte participação do Estado que apontava a legitimidade de formatação e os mecanismos de controle.

As prioridades do governo federal em relação à pós-graduação iam sendo indicadas nos Planos Nacionais de Pós-graduação correspondente a cada período. Esses planos assumiram e ainda assumem uma importância muito grande na trajetória da pós-graduação brasileira, pois expressam o movimento de implementação idealizada para esse nível de ensino.

Até a vigência dos dois primeiros planos era nítida a preocupação com a formação dos professores universitários, mesmo sem fornecer elementos que evidenciassem o caráter pedagógico dessa formação. A partir do terceiro plano o foco passou a ser a institucionalização e ampliação da pesquisa, entendida agora, como elemento indissociável da pós-graduação, na consolidação do seu papel como instrumento de desenvolvimento nacional, e na sua integração ao sistema nacional de ciência e tecnologia.

É nessa ocasião, na transição entre o II e o III PNPG, em que começam a serem criados os primeiros cursos de pós-graduação *stricto sensu* da UFS, enfatizando a formação de recursos humanos qualificados com vistas ao desenvolvimento nacional, colocando a formação do pesquisador como prioridade em relação à formação docente, reproduzindo assim, uma lógica nacional estabelecida para os cursos de pós-graduação.

Ainda não existe no Brasil uma exigência legal para a formação docente. A LDB/96, através do seu artigo 66, não faz referência à formação, mas estabelece o “preparo”, em nível de pós-graduação, prioritariamente, nos programas de mestrado e doutorado, entretanto, devido ao uso do termo “prioritariamente”, fica evidente que esse “preparo” não é obrigatório, e nem se pode falar que ele corresponde a uma formação propriamente dita.

Pode-se dizer que a pós-graduação *stricto sensu*, representa para um grande número de pessoas e para mim, inclusive, a formação inicial para o exercício da docência universitária, pois muitos alunos que ingressam nesses cursos vêm de uma formação de bacharelado, sem nenhuma passagem por licenciaturas ou cursos pedagógicos, e sem nenhuma, ou pouca experiência prática de sala de aula. Além disso, ainda que gozem de certa experiência, esses



professores lecionam sem saber justificar suas ações, repetindo modelos sem questionar sua pertinência, e sem refletir sobre as especificidades da docência, o que vai de encontro ao que se espera da atuação do professor, e como o ensino universitário ainda é marcado pelo modelo tradicional de ensino, em que a aula expositiva prevalece e o foco está no professor, o modelo trazido pelos egressos dos cursos de mestrado e doutorado, é, muitas vezes, constituído por concepções ultrapassadas de ensino, não sendo adequados aos novos modelos da contemporaneidade.

Sendo assim, é urgente a necessidade de formar, sobretudo pedagogicamente, os professores para o ensino superior, além das poucas horas destinadas para as disciplinas e atividades pedagógicas, que por sinal, são consideradas suficientes, pois são raras as ocasiões em que são proporcionados estudos mais aprofundados no campo das pedagogias específicas por parte dos professores universitários. Na verdade, a pedagogia ainda é associada apenas às questões da educação infantil e das séries iniciais da educação básica, desconsiderando que ela é múltipla e que requer focos diversos na sua exploração científica, e se não existe a compreensão da existência da pedagogia universitária, não existe produção de conhecimento da mesma e nem reconhecimento de seus saberes.

O que falta é um ambiente que valorize a formação e oportunize, institucionalmente, uma reflexão coletiva sobre os pressupostos teóricos, epistemológicos, políticos, pedagógicos e metodológicos da prática docente, pois sem reflexão não há questionamento, não há debate, não há provocação, enfim, não há mudança. Se a mudança não acontece, não podemos esperar mais dos professores do que a constante prática da repetição.

A partir da problemática e dos questionamentos sobre qual o lugar da formação para o magistério superior, tomada no percurso histórico dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da Universidade Federal de Sergipe, foi possível concluir que, apesar de 56% dos programas pesquisados assumir como finalidade da pós-graduação a formação para o magistério superior, sendo assim, instituídos de *lugares* de formação, a estrutura geral dos seus cursos revela a ênfase dos programas na formação do conhecimento científico do pesquisador, o que significa dizer, que a formação do conhecimento pedagógico e da docência não tem se concretizado, efetivamente, como uma política institucional desses programas, afinal, o oferecimento de pelo menos uma disciplina ou atividade de cunho didático-pedagógico de modo obrigatório, só foi evidenciado em metade dos cursos de doutorado, e em 37,5% dos cursos de mestrado, que podemos caracterizar de *territórios* de formação, já que a obrigatoriedade de realização desses componentes evidencia uma relação de poder a que são submetidos seus discentes.

Mesmo sem avaliar como ocorre a prática destas disciplinas e atividades, é possível afirmar que a formação pedagógica dos professores para o magistério superior ainda é precária se compararmos a carga horária que é destinada para os fins pedagógicos com as destinadas às disciplinas e atividades obrigatórias de conteúdos específicos de cada programa, de acordo com suas áreas de conhecimento. Mesmo demonstrando a evolução dessa carga horária no percurso histórico de alguns programas, constata-se que a formação de professores ainda não é preocupação dos programas, nos causando certa inquietação.

E ainda, a ausência de áreas de concentração e linhas de pesquisa ligadas à Educação nesses programas, também nos sugere que ainda não há um despertar para a importância da discussão desse tema.

Essa desarticulação entre a formação acadêmica para a docência nos programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFS e a realidade encontrada nas estruturas curriculares desses programas aponta para a necessidade de uma revisão tanto curricular, quanto organizacional desse nível de ensino.

Ao fazermos um balanço geral da pesquisa desenvolvida, consideramos que os objetivos foram alcançados na medida das condições concretas de realização. No entanto, por causa complexidade e amplitude do tema, entendemos que existem muitas lacunas a serem exploradas em outras pesquisas, uma delas seria o aprofundamento de como é realizada, efetivamente, a formação docente através das disciplinas e atividades didático-pedagógicas oferecidas nos programas, mapeando, através dos planos de ensino desses componentes curriculares, as estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem dos discentes, bem como os autores referenciados para leituras.

Espera-se que este estudo possa contribuir com a busca de novos conhecimentos sobre o tema, por meio de reflexões e discussões, especialmente, em relação à formação pedagógica do docente universitário, por entender que esta formação subsidiará ao futuro docente do ensino superior, elementos necessários a sua prática docente, não só relacionados às técnicas de ensino, mas também elementos relacionados às questões éticas, políticas e sociais.

Nesse sentido, podemos afirmar que o encaminhamento das reflexões apresentadas subsidia a análise da importância da atribuída ao processo de formação docente para o ensino superior pelas universidades e pelas políticas públicas de Educação. Com vistas a incentivar a discussão do tema em busca da legitimidade da formação para o magistério superior, sugerimos algumas propostas tais como: estímulo à criação de áreas de concentração e linhas de pesquisa voltadas para reflexão da prática docente no nível superior em todas as áreas do conhecimento; inclusão de elementos nos conteúdos curriculares que promovam a construção

coletiva da profissionalidade docente do ensino superior; adoção de mecanismos que valorizem a formação pedagógica dos professores universitários, que inclusive, possam ser utilizados nos processos de avaliação e progressão de carreira; criação de fóruns compartilhados entre graduação e pós-graduação para discussão dos processos e práticas de ensinar e aprender nas universidades; e, revisão das formas de recrutamento e progressão de carreira dos docentes do nível superior, de modo a valorizar nesses processos, os saberes da docência.

Portanto, é importante que haja na pós-graduação *stricto sensu*, não só na UFS, mas em todas as universidades brasileiras, mais foco na formação para o magistério superior numa perspectiva crítico-reflexiva e pedagógica, e que se instale nessas universidades, tidas como *espaço* de formação, uma cultura da docência, visto que são nesses *espaços* que esses sujeitos exercem sua profissão e constroem sua identidade.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, K. N. C. **A pós-graduação no Brasil: história de uma tradição inventada**. 2017. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.
- ALVES, M. F.; OLIVEIRA, J. F. Pós-graduação no Brasil: do Regime Militar aos dias atuais. **RBPAE**, v. 30, n. 2, p. 351-376, mai./ago. 2014.
- ALVES, V. M. **Formação e trabalho de pesquisadores em educação: um estudo dos processos de institucionalização da pesquisa em IES “emergentes”**. 2008. 308f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- AMORIM, A. **Avaliação institucional da universidade**. São Paulo: Cortez, 1992.
- BALBACHEVSKY, E. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem sucedida. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 275-304.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. rev. Lisboa: Ed. Edições 70, 2016. 279 p.
- BOLDA, B. S.; BIAVATTI, V. T. Formação Docente nos cursos de pós-graduação e as políticas públicas no Brasil. **REBES – Rev. Brasileira de Ensino Superior**, p. 38-49, abr./jun. 2016.
- BRETAS, S. A. O papel da Faculdade de Educação no contexto da Universidade: responsabilidade política e a formação de professores. In: CAPELLINI, V. L. F.; MANZONI, R. M. (Org.). **Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: diferentes olhares sobre o processo educacional**. 1 ed. São Paulo: Unesp/FC e Cultura Acadêmica, 2008, v. 1, p. 01-576.
- \_\_\_\_\_. **A criação da Universidade Federal de Sergipe: história, política e formação da comunidade acadêmica, (1950-1970)**. São Cristóvão: Editora UFS, 2014. 232 p.
- CARDOSO, M. R. G. O professor do Ensino Superior hoje: perspectivas e desafios. **Cadernos da FUCAMP**. Monte Carmelo, v.15, n.23, p.87-106, 2016. Disponível em: <[www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/viewFile/837/596](http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/viewFile/837/596)>. Acesso em: 13.11.17.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- CUNHA, L. A. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 151-204.
- \_\_\_\_\_. **Autonomia universitária: teoria e prática**. Buenos Aires: Universidad e Investigación Científica. p. 13-31, 2006. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/secret/vessuri/Luiz%20A%20Cunha%20.pdf>>.

Acesso em: 23.05.18.

CUNHA, M. I. O Lugar da Formação do Professor Universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.9, n.26, p.81-90, 2009a.

\_\_\_\_\_. Trajetória e lugares da formação do docente da educação superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32, out. 2009, Caxambu, MG, 2009. **Anais Sociedade, Cultura e Educação: novas regulações?** Caxambu: Anped, 2009b. GT-04: Didática.

FALCON, F. J. C. Depoimento: a pós-graduação como objeto histórico. **Revista Maracanan**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 118-133, 1999. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/maracanan/article/view/13247>. Acesso em: 08.12.2018.

FÁVERO, M. L. A. A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. **Revista Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 53ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016. 143p.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GIL, A. C. **Metodologia do Ensino Superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

\_\_\_\_\_. **Didática do Ensino Superior**. 1ª ed. 5. reimpr. São Paulo: Atlas, 2010.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: ARTMED, 1997.

ISAIA, S. M. A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (orgs.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006, p. 63 – 84. (Coleção Educação Superior em Debate; v.5).

KUENZER, A. Z.; MORAES, M. C. M. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1341-1362, Set./Dez. 2005.

KRIPKA, R.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. Pesquisa documental: considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa. **Atas CIAIQ2015**, v. 2. Disponível em: <http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/issue/view/4>. Acesso em: 24.05.18.

LAMPERT, E. A pós-graduação brasileira: retrospectiva histórica e perspectivas. **História da Educação**. Pelotas, p. 77-86, set., 1998.

LIBÂNEO, J. C. **O ensino de graduação na universidade: a aula universitária**. 2001. Disponível em: <[www.ucg.br/site\\_docente/edu/libaneo/pdf/ensino.pdf](http://www.ucg.br/site_docente/edu/libaneo/pdf/ensino.pdf)>. Acesso em: 12.04.18.

\_\_\_\_\_. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. de (Orgs.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 188-212.

LIMA, L. M. Avaliação nos planos de Pós-graduação: percursos históricos e modelos. In: CARVALHO, M. V. C.; CARVALHÊDO, J. L. P.; ARAÚJO, F. A. M. (Orgs.). **Caminhos da Pós-Graduação em Educação no Nordeste do Brasil: Avaliação, Financiamento, Redes e Produção Científica**. Teresina: EDUPI, 2016, p. 173-190.

LOWMAN, J. **Dominando as Técnicas de Ensino**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MASETTO, M. T. **Competências Pedagógicas do Professor Universitário**. 3. ed. São Paulo: Summus, 2015. 207p.

NOBRE, L. N.; FREITAS, R. R. A evolução da Pós-graduação no Brasil: histórico, políticas e avaliação. **Brazilian Journal of Production Engineering**, São Mateus, vol. 3, n. 2, p. 18-30, 2017. Disponível em: <http://periodicos.uefes.br/BJPE>. Acesso em: 08.11.2018.

NÓVOA, A. Os Professores e o Novo Espaço Público da Educação. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org). **O Ofício do Professor: Histórias, Perspectivas e Desafios Internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 217-233.

OLIVEIRA, H.B. et al. A Formação Pedagógica de Professores na Pós-Graduação Stricto Sensu: os Casos UFU e UGMG. **Póiesis Pedagógica**. v.9, n.2, p.03-09, ago/dez., 2012.

OLIVEIRA, J. F.; FONSECA, M. A pós-graduação brasileira e o seu sistema de avaliação. In: OLIVEIRA, J. F. de; CATANI, A. M; FERREIRA, N. S. C. (Orgs.). **Pós-graduação e avaliação: impactos e perspectivas no Brasil e no cenário internacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 15-51.

PACHANE, G. G. **A importância da Formação Pedagógica para o Professor Universitário: A Experiência da Unicamp**. 203. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Campinas, Campinas, 2003.

\_\_\_\_\_. Teoria e prática na formação de professores universitários: elementos para discussão. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (orgs.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2005. (Coleção Educação Superior em Debate; v.5).

PEREIRA, L. R. **A prática pedagógica do professor bacharel no curso de Administração**. 2015. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2015.

PERRENOUD, P. et al. **As Competências para Ensinar no Século XXI: A formação dos Professores e o Desafio da Avaliação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. 176 p.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G.C. **Docência no Ensino Superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

REIS, A. S. **A História da Pós-graduação em Biblioteconomia no Brasil**: a interação texto/contexto. 1990. 205 f. Dissertação (Mestrado em Biblioteconomia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1990.

RIBEIRO, D. **Invenção e Descaminho**. Universidade de Brasília. São Paulo: Avenir, 1978.  
SANTOS, C. M. dos. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 627-641, ago. 2003.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

\_\_\_\_\_. A nova lei da educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, abr. 2009.  
Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?>>. Acesso em: 16.out.2017.

SILVA, R. H. R. **Tendências teórico-filosóficas das teses em educação especial desenvolvidas nos cursos de Doutorado em Educação e Educação Física do Estado de São Paulo (1985-2009)**. 2013. Tese (Doutorado em Filosofia e História da Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP. 2013.

SOARES, S. R.; VIEIRA, F. Aprendizagem, ensino e Desenvolvimento Profissional Docente na Universidade: Desafios, Perspectivas e Trajetórias de Mudanças. **Revista da FAEBA**. Salvador, v.23, n.41, p.165-175, jan./jun. 2014.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. Programa de Pós-Graduação em Educação: lugar de Formação da Docência Universitária? **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. Brasília, v.7, n.14, p.577-604, 2010. Disponível em: <<http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php>>. Acesso em 14.11.17.

SOUZA, E. **História e Memória Universidade Federal de Sergipe: 1968 – 2012**. 1ª ed. São Cristóvão: Editora UFS, 2015. 448p.

SUCUPIRA, N. Antecedentes e Primórdios da Pós-graduação. Fórum Educ. Rio de Janeiro: v. 4. n. 4, p. 3-18, out./dez. 1980.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 325p.

VELLOSO, A. A pós-graduação no Brasil. **Almanaque Multidisciplinar de Pesquisa**. Universidade Unigranrio. Ano I, v. 1, n. 1, 2014.

## FONTES DOCUMENTAIS

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Avaliação Quadrienal 2017**. Brasília: CAPES, 2017. Disponível em:

<<http://sucupira.capes.gov.br/sucupira>>. Acesso em: 09.10.18.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Rio de Janeiro, 1931. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 12.11.17.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 21.321, de 18 de junho de 1946. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-21321-18-junho-1946-326230-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 12.11.17.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951. Rio de Janeiro, 1951. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 12.09.18.

\_\_\_\_\_. Lei nº 1.310, de 15 de janeiro de 1951. Brasília, 1951. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/L1310.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L1310.html)>. Acesso em: 12.09.18.

\_\_\_\_\_. Lei nº 4.881-A, de 06 de dezembro de 1965. Brasília, 1965. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/L4881A.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4881A.html)>. Acesso em: 12.11.17.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.539, de 27 de novembro de 1968. Brasília, 1968. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/L5539.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5539.html)>. Acesso em: 12.11.17.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Brasília, 1968. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 18.11.17.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/L13005.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/L13005.html)>. Acesso em: 12.11.17.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Parecer CFE nº 977/65. Brasília: MEC/CFE, 1965. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/legislacao/pareceres.html>> Acesso em 15.11.2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Parecer CFE nº 77/69. Brasília: MEC/CFE, 1969. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/legislacao/pareceres.html>> Acesso em 15.11.2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **I Plano Nacional de Pós-Graduação**. Brasília: MEC/CAPES, 1974. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/plano-nacional-de-pos-graduacao>>. Acesso em: 12.11.2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **II Plano Nacional de Pós-Graduação**. Brasília:



MEC/CAPES, 1982. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/plano-nacional-de-pos-graduacao>>. Acesso em: 12.11.2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **III Plano Nacional de Pós-Graduação**. Brasília: MEC/CAPES, 1986. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/plano-nacional-de-pos-graduacao>>. Acesso em: 12.11.2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **V Plano Nacional de Pós-Graduação**. Brasília: MEC/CAPES, 2004. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/plano-nacional-de-pos-graduacao>>. Acesso em: 12.11.2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **VI Plano Nacional de Pós-Graduação**. Brasília: MEC/CAPES, 2010. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/plano-nacional-de-pos-graduacao>>. Acesso em: 12.11.2017.

\_\_\_\_\_. Portaria MEC/CAPES nº. 52/2002. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 15.11.2017.

\_\_\_\_\_. Portaria MEC/CAPES nº. 76/2010. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 15.11.2017.

\_\_\_\_\_. Portaria MEC/CAPES nº. 131/2017. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 14.12.2018.

\_\_\_\_\_. Resolução do CFE nº. 05/83. Diário Oficial da União, Brasília, de 1983. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 15.11.2017.

\_\_\_\_\_. Resolução do CFE nº. 12/83. Diário Oficial da União, Brasília, de 1983. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/.../resolucao-12-83-do-conselho-federal-de-educacao>>. Acesso em: 17.11.2017.

\_\_\_\_\_. Resolução CES nº. 03/99. Diário Oficial da União, Brasília, de 1999. Disponível em: <<https://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 12.11.2017.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CES nº. 01/2001. Diário Oficial da União, Brasília, de 2001. Disponível em: <<https://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 12.11.2017.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CES nº. 01/2007. Diário Oficial da União, Brasília, de 2007. Disponível em: <<https://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 12.11.2017.

\_\_\_\_\_. Resolução MS/CNS nº 466/12. Disponível em: <[http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466\\_12\\_12\\_2012.html](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html)>. Acesso em: 24.11.2017.

BRASÍLIA. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm)>. Acesso em 19.10.2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 19.10.2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2017**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 09.10.18.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Catálogo de Cursos de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrados e Doutorados)**. São Cristóvão, SE, 2016. 71 p.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 25/2014. Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão. 2014. Disponível em: <<https://www.sigaa.ufs.br>>. Acesso em: 27.07.2017.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 102/2014. Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão. 2014. Disponível em: <<https://www.sigaa.ufs.br>>. Acesso em: 20.05.2018.